12794.

Серія

...ских... и учебныхъ руководствъ, основанныхъ на
...экспериментальной педагогической психологіи.

№ 4.

Н. Е. Бочкаревъ.

Инв. № 24412

12794

НОВАЯ
МЕТОДИКА РОДНОГО ЯЗЫКА.

ЧАСТЬ ВТОРАЯ.

Вып. I.

Правописаніе и грамматика.

Съ приложеніемъ:

1) Программы по грамматикѣ для младшихъ классовъ низшихъ и среднихъ школъ.

2) Краткаго списка книгъ.

Иллюстрировано.

Цѣна 1 руб. 50 коп.

ПЕРМЬ.
Типо-Литографія Губернск. Правленія.
1912.

Включено
в
каталог

ВОЗВРАТИТЕ КНИГУ НЕ ПОЗЖЕ
обозначенного здесь срока

00
(4)
372
Б86
Русс. яз.
Ин. № 74412
Проверено 1965 г.
ПРОВЕРЕНО 1939 г.
12794
1953
ПРОВЕРЕНО
СПЕЦФОНД
1987

Серія
методическихъ и учебныхъ руководствъ, основанныхъ на данныхъ экспериментальной педагогической психологіи.
№ 4.

Н. Е. Бочкаревъ.

НОВАЯ
МЕТОДИКА РОДНОГО ЯЗЫКА.

ЧАСТЬ ВТОРАЯ.

Вып. I.

Правописаніе и грамматика.

Съ приложеніемъ:

1) Программы по грамматикѣ для младшихъ классовъ низшихъ и среднихъ школъ.

2) Краткаго списка книгъ.

Иллюстрировано.

Цѣна 1 руб. 50 коп.

ПЕРМЬ.
Типо-Литографія Губернск. Правленія.
1912.

372
1480

1941

Мы рѣшаемся утверждать, что эта книга—возвратъ къ забытымъ идеямъ Ушинскаго, на которомъ мы воспитались,—и посильное развитіе ихъ дальше, а потому она и

ПОСВЯЩАЕТСЯ

незабвенной памяти

учителя учителей

Константина Дмитріевича

Ушинскаго.

ПРОВЕРЕНО

15 апрѣля 1910 года. *Авторъ.*

IV.

„Школа не имѣетъ права вторгаться въ чуждую ей область и мѣшать своими уроками вліянію другихъ великихъ воспитателей человѣка: ПРИРОДЫ и ЖИЗНИ".

„Полезное и даже необходимое разнообразіе предметовъ первоначальнго обученія и возможно только при томъ условіи, чтобы въ немъ, собственно говоря, не было никакихъ отдѣльныхъ предметовъ, а все сливалось въ одно разумное воздѣйствіе взрослаго лица, *дающаго пищу дѣятельности дѣтей и направляющаго всю эту разнообразную дѣятельность къ одной разумной цѣли—къ всестороннему развитію тѣлеснаго и душевнаго организма дитяти* и приготовленію его къ тому изученію отдѣльныхъ предметовъ, которое ожидаетъ его впереди."

К. Д. Ушинскій.

„Дѣтства не знаютъ: при тѣхъ ложныхъ понятіяхъ, которыя имѣютъ о немъ, чѣмъ дальше идутъ, тѣмъ больше заблуждаются. Самые мудрые изъ насъ гонятся за тѣмъ, что важно знать взрослымъ, не принимая въ расчетъ того, чему дѣти въ состояніи научиться. *Они ищутъ постоянно въ ребенкѣ человѣка, не думая о томъ, чѣмъ бываетъ онъ прежде, чѣмъ стать человѣкомъ*".

Ж. Ж. Руссо.

Предисловіе.

Предлагаемое въ этой книгѣ—плодъ многолѣтнихъ теоретическихъ размышленій и практической провѣрки, провѣрки какъ личной, такъ и другихъ учителей, знакомившихся съ методомъ на педагогическихъ курсахъ, различныхъ съѣздахъ, а въ частности на дачѣ уроковъ практикантами того педагогическаго учебнаго заведенія, въ которомъ на урокахъ педагогики и составилась настоящая книга.

Десять лѣтъ тому назадъ въ „Рус. школѣ" былъ напечатанъ первый набросокъ изъ предлагаемой книги:„ Опытъ новой постановки изученія коренныхъ словъ въ начальной школѣ." (Р. шк. за 1902 г., № 7-8), написанный на 3 года раньше печатанія ея. Въ томъ же 1902 году я ознакомился съ книгой Гильдебранда: „О преподаваніи родного языка," присланной мнѣ ея переводчикомъ, Е. Е. Якушкинымъ, которому и приношу здѣсь глубокую благодарность, такъ какъ эта книга оставила во мнѣ замѣтный слѣдъ. Слѣдъ этотъ проявился въ формѣ тройного вліянія. Идеи, высказанныя въ книгѣ Гильдебранда, оказались въ той или иной степени родными и моей душѣ (одна изъ нихъ положена въ основу метода въ вышеназванной статьѣ). Его идеи были приняты въ Германіи съ энтузіазмомъ, показатель, что я стоялъ на настоящемъ пути, а это придавало больше энергіи и увѣренности моимъ еще юнымъ тогда силамъ. Однако, нѣкоторыя изъ моихъ идей въ то время были только намѣчены, а не продуманы въ деталяхъ, нѣкоторыя скорѣе чувствовались, чѣмъ сознавались. Гильдебрандъ расширилъ однѣ, освѣтилъ другія, и далъ возможность зародиться третьимъ. Но самое главное, изъ за чего я останавливаюсь на указанной книгѣ, заключается не въ этомъ прямомъ вліяніи ея, а въ косвенномъ. Изучая сначала Ушинскаго, потомъ творцовъ иностранной педагогики, находясь въ атмосферѣ ихъ великихъ идей, я видѣлъ въ то же время, что ни одной изъ этихъ идей нѣтъ еще мѣста въ жизни школы, что у насъ творцомъ—практикомъ въ духѣ луч-

шихъ завѣтовъ исторіи педагогики былъ одинъ Ушинскій, но его не дополняютъ, не развиваютъ, отъ него уклонились въ сторону. Въ ребенкѣ стали видѣть взрослаго человѣка, „не думая о томъ, чѣмъ бываетъ онъ прежде, чѣмъ стать человѣкомъ."

И я сначала понялъ, а потомъ, соприкасаясь съ школьной жизнью, и прочувствовалъ настоятельную необходимость практическаго творчества, неотложную необходимость созданія тѣхъ практическихъ путей, по которымъ великія идеи педагогики могли бы проникнуть туда, гдѣ имъ надлежало быть. Въ такомъ направленіи и заработала моя мысль. На пути этой работы я встрѣтился съ книгой Гильдебранда, которая, будучи сама теоретической, подчеркнула лишній разъ правильность избраннаго пути. Эта книга—послѣдній и рѣшительный толчокъ, послѣ котораго я уже безъ всякихъ колебаній и сомнѣній пошелъ по новому пути дѣятельности.

Я зналъ, что ребенокъ не похожъ на взрослаго, но не могъ знать его души, которая тогда еще не изучалась. Въ бесѣдахъ съ дѣтьми, въ наблюденіи надъ ихъ дѣятельностью, играми, въ воспоминаніяхъ своего дѣтства, я сталъ изучать душу ребенка не детально, чтобы показать ее другимъ, а понять только для себя *живую душу живого ребенка*, понять и положить это пониманіе въ основу моей практической работы.

Вотъ основная точка зрѣнія, съ которой надо смотрѣть на книгу и оцѣнивать ее: она стремится дать такіе методы и пріемы преподаванія, пока, правописанія и грамматики, какими учился бы ребенокъ, если бы ему одному пришлось все это усвоить среди не стѣнъ школы, а самой природы; она старается доступный и дѣйствительный для всѣхъ методъ природы ввести въ жизнь школы, естественные пути умственнаго развитія ребенка дома и на улицѣ продолжить и на школу.

Насколько достигнуто это, судить читателю. Я же съ своей стороны скажу, что я не торопился съ выпускомъ въ свѣтъ своихъ идей, Вышеназванная статья, злободневная тогда, напечатана была въ 1902 г. Въ 1906 г. написалъ еще статью: „О новыхъ началахъ преподаванія орѳографіи", напечатанную только въ 1908 г. въ журн. „Рус. нач. учитель, №№ 7-8-9 и изданную по иниціативѣ редакціи отдѣльной брошюрой. Эта статья полностью вошла въ настоящую книгу. Затѣмъ мате-

ріалъ изъ нея печатался въ слѣдующихъ статьяхъ: „Провѣрка диктовки“ (Нар. Образ.“, 1910г., № 1) „Принципы новой методики обученія грамотѣ“ („Для нар. учит.“, 1910 г., № 4) „Подъ гнетомъ схоластики“ („Нар. учит.“, 1911 г., № 17). „О новыхъ началахъ дидактики“, не вошедшая въ печатную книгу („Учит. вѣстникъ“, 1911 г., №№ 7 и 8), „Новый путь обученія правописанію“ (Рус. шк., 1911 г., №№ 11 и 12) и „Методы обученія правописанію“ („Нар. учит.“, 1912 г., №№ 13,14 и 15)

Судьба этой книги та же, что и статей. Она два года, какъ совершенно готова къ печати, но я не торопился особенно съ ея изданіемъ. Съ одной стороны, я старался лишній разъ провѣрить изложенное въ ней, съ другой—у меня была мысль сразу издать полную методику, обнимающую и обученіе грамотѣ, сочиненіямъ и объяснительному чтенію по моимъ идеямъ, а вмѣстѣ съ ней и учебники. Но это оказалось невозможно въ очень скоромъ времени. Хотя методика по обученію грамотѣ почти закончена и букварь набросанъ больше двухъ лѣтъ, методика обученія сочиненіямъ, изъятая изъ рукописи настоящей книги, расширена уже въ самостоятельную книгу, учебники по сочиненіямъ направлены въ печать, мысли по обученію объяснительному чтенію сгруппированы (частями начинаютъ проникать въ печати. (См. мою статью: „Обученіе родному языку въ освѣщеніи Л. Н. Толстого“ въ „Рус. Шк.“ за 1911 г. № 1 и 2, и „Американскій методъ обученія грамотѣ на русской почвѣ,“ которая должна появиться въ той же „Рус. Шк.“ въ текущемъ году), но при наклонности лишній разъ отмѣрять прежде, чѣмъ отрѣзать, издать все это въ скоромъ времени сразу оказалось невозможно: свободнаго времени становится все меньше и меньше.

Отдавая предпочтеніе въ выпускѣ въ свѣтъ прежде всего этой книгѣ, отдавая больше вниманія правописанію, а не другимъ предметамъ, я исходилъ тоже изъ практическихъ побужденій: я видѣлъ, что ничто лучшее не привьется въ школѣ до тѣхъ поръ, пока не будетъ расчищенъ путь для него, пока правописаніе, не измѣняясь по назначенію, не займетъ меньше мѣста и времени при его практическомъ достиженіи. Два дня тому назадъ у меня была одна слушательница высшихъ курсовъ, бывшая народная учительница. Передъ ней лежала груда не сброшюрованныхъ листовъ настоящей книги, съ идеями

12794

которой она не только знакома, но многое изъ нея примѣняла и на практикѣ. Просматривая ее, она замѣтила, между прочимъ, что только теперь, побывавши уже взрослой въ положеніи ребенка, она поняла вполнѣ всю глубину основной идеи настоящей книги, что учителю трудно взглянуть на все глазами ребенка, войти въ его положеніе. Здѣсь ребенокъ—ученикъ и она—учительница, тамъ—она-ученица и профессоръ. И, побывавши 2 года въ положеніи ученицы, побывавши черезъ 12 лѣтъ своей учительской практики, она всѣмъ своимъ я поняла положеніе и состояніе души ребенка на урокѣ, поняла всю трудность обычными способами сдѣлать простое и извѣстно учителю такимъ же знакомымъ и яснымъ для ученика, поняла, что къ душѣ ребенка, а равно со всѣмъ новымъ и къ душѣ взрослаго, надо подходить отъ пониманія этой, и, именно, *этой* души, а не отъ мысли, что простое для меня можно легко сдѣлать простымъ и для другого.

Вотъ эту-то мысль я и старался развить въ данной книгѣ и не только развить, но и дать пути для проведенія въ душу ребенка одного рода познаній, проведенія такъ, чтобы эти познанія сдѣлались тамъ родными, какъ бы взятыми душой по своей иниціативѣ и выбору, какъ она дѣлаетъ это внѣ стѣнъ школы.

Въ заключеніе считаю долгомъ выразить свою сердечную благодарность Н. В. Мѣшкову и А. А. Насальчуку за то, что, благодаря матеріальной поддержкѣ перваго и любезному содѣйствію со стороны второго, книга эта быстро увидала свѣтъ, какъ только я окончательно рѣшился на это.

Буду очень признателенъ всѣмъ, кто подѣлится своими мыслями, наблюденіями и т. д. при чтеніи этой книги, а въ особенности при практическомъ примѣненіи предлагаемаго въ ней. Адресъ: Пермь, Кн. маг. О. Петровской, Н. Е. Бочкареву

26 мая 1912 г.

ВСТУПЛЕНІЕ.

„Человѣку взрослому, да еще учителю, нужно не мало усилій, чтобы отрѣшиться отъ себя и стать на точку зрѣнія учащагося: а между тѣмъ главный секретъ обученія чему-бы то ни было и заключается именно въ умѣньи снизойти до уровня развитія обучаемаго, взглянуть его глазами на предметъ обученія".

В. П. Шереметевскій.

Современная школа стоитъ на распутьи, на грани двухъ жизней, одной—отживающей и уходящей въ глубь историческихъ вѣковъ, другой нарождающейся вновь, заря которой разгорается все ярче и ярче и наступленіе свѣтлаго дня въ которой кажется недалекимъ отъ насъ. Вслѣдъ за уходящей жизнью наша школа начинаетъ постепенно, но настойчиво отряхать съ себя ветхій прахъ застоявшейся старины и также постепенно, незамѣтно наполняться новымъ содержаніемъ, неуклонно и твердо идущимъ на авансцену школьной жизни изъ глубокихъ нѣдръ притаившагося было человѣческаго духа. Были эпохи ломки, пожалуй, и крутой, школьнаго дѣла, но эти эпохи создавались нѣсколькими лицами при безмолвно-сочувственномъ отношеніи къ этому общества: настоящая эпоха—эпоха крестоваго похода на старую школу, крестоваго похода, мобилизованнаго изъ лучшихъ, болѣе свѣтлыхъ, болѣе воспріимчивыхъ силъ широкаго педагогическаго міра въ соединеніи съ горящимъ тѣмъ же чувствомъ обществомъ. На почвѣ этого твердаго фундамента творятъ свое новое не педагогическія единицы, не случайно выдѣлившіеся яркіе таланты, творитъ педагогическая масса, стоящая непосредственно у разбитаго корыта—жизни старой школы.

Въ настоящее время вопросъ о реформѣ быстро и широко развертывается по всей линіи учебныхъ предметовъ. И въ области теоріи и въ области практики педагогическаго дѣла на книжномъ рынкѣ чуть не ежедневно появляется много новаго. Въ особенности обильное наводненіе замѣчается въ области практики, въ области писанія учебниковъ: на одинъ—два порядочныхъ учебника выпускается десятка по два макулатуры. Явленіе вполнѣ есте-

ственное во всѣхъ родахъ человѣческой дѣятельности въ эпоху подъема, въ періодъ перехода на слѣдующею ступень въ эволюціи жизни.

Присматриваясь къ этому движенію, къ формамъ его проявленія, мы замѣчаемъ одно рѣзко преобладающее теченіе—жестокое нападеніе на орѳографію, на методы ея преподаванія, съ одной стороны, съ другой—дождь учебниковъ по той же орѳографіи въ новомъ духѣ. И это явленіе тоже вполнѣ естественное и понятное. Орѳографія—этотъ ревнивый божокъ современной школы, приспособившій къ себѣ всѣ остальные учебные предметы, поглощаетъ почти все учебное время. Диктовка и другіе роды орѳографическихъ упражненій, съ учителемъ и безъ учителя, отнимаютъ почти ежедневно по два урока во всѣхъ отдѣленіяхъ, а въ старшемъ и по три. И это изъ пяти ежедневныхъ уроковъ. Однако, передъ нами еще не все зло. Важнѣе другая сторона—отношеніе начальствующихъ и учительствующихъ какъ къ орѳографіи, такъ и къ другимъ предметамъ курса школы. И ревизоры и экзаменаторы требуютъ безусловно правильнаго письма и вѣрнаго рѣшенія часто запутанной задачи, видя только въ одномъ этомъ назначеніе начальной школы, а на все остальное, болѣе существенное и болѣе своевременное въ душевной жизни ребенка, многіе изъ нихъ не обращаютъ ровно никакого вниманія.

По необходимости поэтому, даже если бы и не хотѣли этого, большинство учащихъ все свое вниманіе обращаетъ на орѳографію, на выработку того, чего и средняя школа вполнѣ успѣшно не даетъ всѣмъ своимъ питомцамъ, а на остальные предметы курса школы не остается ни силъ, ни времени. А если къ этому прибавить еще и методы преподаванія, не выдерживающіе никакой критики, часто какъ будто нарочно придуманные для демонстраціи того, какъ не надо учить, то станетъ отчетливо ясно, что все, лежащее внѣ плоскости орѳографіи, должно находиться въ загонѣ и забросѣ.

Такимъ образомъ, чтобы поставить всѣ загнанные предметы на мѣсто, подобающее имъ по ихъ значенію, надо свести орѳографію съ положенія доминирующаго владыки на второстепенныя роли, т. е. очистить мѣсто и время для нихъ въ курсѣ школы. А потому работа въ означенномъ духѣ должна итти по двумъ направленіямъ—въ измѣненіи отношенія, требованій къ орѳографіи, другими словами, въ измѣненіи и сокращеніи программы по ней, и въ измѣненіи методовъ преподаванія, въ приведеніи ихъ въ соотвѣтствіе съ особенностями строя и роста души ребенка. Первое въ конечномъ итогѣ дѣло законодательства, второе—дѣло педагоговъ. Вотъ почему мы и видимъ временами злобную критику орѳографическаго вопроса, расчитанную на измѣненіе

отношенія къ ней у общества; а черезъ то и законодательства и указаніе новыхъ путей, а въ связи съ этимъ и составленіе новыхъ учебниковъ.

Вглядываясь въ физіономію всѣхъ этихъ учебниковъ, мы замѣчаемъ въ нихъ одну черту, которую почти всѣ составители сами окрестили кличкой „наглядnаго обученія письму". Эта наглядность, съ легкой руки Лайя, заключается въ списываніи съ рукописнаго текста. Не вдаваясь здѣсь въ подробный разборъ новыхъ руководствъ, мы можемъ дать понятіе о нихъ черезъ сравненіе съ учебниками старыхъ авторовъ — г.г. Пуцыковича Некрасова, Тихомирова и др. Не измѣнивъ ни объема программы, ни системы, ни пріемовъ преподаванія старыхъ учебниковъ, а подмѣнивъ печатный шрифтъ ихъ на рукописный, пропуски въ словахъ, означенные крестиками или совершенно нелѣпымъ дробнымъ показателемъ буквъ, какъ у Пуцыковича, полнымъ наборомъ словъ, мы легко представимъ ихъ физіономію. А добавивъ сюда небольшое преимущество передъ старыми—замѣну, хотя далеко не во всѣхъ учебникахъ, отрывочныхъ фразахъ цѣлыми статейками, не всегда психологически надлежащаго достоинства, мы создадимъ въ своемъ умѣ и точную характеристику типа новыхъ учебниковъ. Правда, небольшое теченіе въ нѣсколько иномъ родѣ начинаетъ пробиваться и здѣсь, но пока слабо: вышеозначенную наглядность оно соединяетъ съ наглядностью другого рода— картинками. Но и оно не идетъ глубже идей, намѣченныхъ въ общихъ чертахъ теоретиками. Въ наводненіи можно сказать, въ бѣшеной скачкѣ учебниковъ по орѳографіи на книжный рынокъ, замѣчается одна черта: за немногими исключеніями *), въ которыхъ до нѣкоторой степени видно личное творчество составителей, всѣ учебники фабрикуются по одному шаблону— появилась въ теоріи новая идейка, скорѣе ее надо подхватить и, выбросивши на книжный рынокъ необдуманный, незрѣлый, во всемъ остальномъ похожій на старое, учебникъ, предупредить другихъ. О практической провѣркѣ и разсуждать уже нечего.

Ясно, что при такой шальной поспѣшности, Богъ знаетъ, какими побужденіями вызываемой, не можетъ быть и рѣчи о крупномъ шагѣ впередъ. Общія положенія теоріи только тогда будутъ хорошо выполнены, приложены

*) Вотъ они: *А. Я. Острогорскій.* Русское правописаніе; *Тумилъ* Пиши грамотно; *Зачиняевъ.* Орѳографическія прописи,—списываніе только съ рукописнаго шрифта; и *Вс. Флеровъ.* Наглядные уроки письма,—списываніе съ рукописнаго въ связи съ картинками; и нѣсколько особнякомъ стоящія книжки *Соловьевой, Тихеевыхъ и др.* Развитіе рѣчи. О первыхъ трехъ въ связи съ другими, подобными имъ, см. мою статью: „Вопросы правописанія въ начальной школѣ", въ жур. „Нар. Учитель" за 1910 г., № 4.

на практикѣ, когда и составитель учебника до извѣстной степени самъ является творцомъ, способнымъ отвлеченную идею воплотить въ реальныя формы живой дѣйствительности. И чѣмъ выше онъ стоитъ, чѣмъ больше сливается съ теоретикомъ, вспомнимъ К. Д. Ушинскаго,— тѣмъ лучше: творчество и поспѣшность другъ съ другомъ не мирятся.

Итакъ, въ массѣ ежедневно увеличивающагося выбрасыванія на книжный рынокъ учебниковъ по орѳографіи, какъ среди лѣса, растущаго на болотѣ, трудно найти высокаго и стройнаго дерева—учебника.

Предлагаемое ниже—опытъ построенія новаго метода, опытъ частичнаго, пока въ отношеніи орѳографіи, построенія того, что охватитъ собою всѣ предметы курса начальной школы, и что развивалось постепенно въ теченіи 14 лѣтъ, многократно провѣрялось, сначала въ личной практикѣ, а потомъ и практикѣ другихъ учителей, знакомящихся съ моимъ методомъ. Начатки, основныя черты метода *возникли 14 лѣтъ тому назадъ, тогда, когда въ русской педагогической литературѣ царила полная и невозмутимая тишина*, да и авторъ, съ годъ какъ соскользнувшій со школьной скамьи, мало знакомъ былъ съ ней.

Мы знаемъ, что бываютъ эпохи, когда, идеи, какъ говорится, носятся въ воздухѣ времени, и это время создаетъ и слугъ по себѣ. И каждый изъ этихъ слугъ, творя небольшое, можетъ быть, очень маленькое дѣло, все-же является тѣмъ или инымъ необходимымъ винтикомъ въ колесницѣ новой школьной жизни. Такую эпоху переживаемъ и мы въ настоящее время. *Такимъ винтикомъ, очень и можетъ быть, очень маленькимъ, но все-же безусловно необходимымъ, по крайнему разумѣнію автора, въ постройкѣ новой школьной колесницы является и предлагаемое ниже.* Чтобы яснѣе видѣть содержаніе и значеніе идей, положенныхъ въ основу настоящаго сочиненія, необходимо взглянуть на нихъ съ точки зрѣнія происхожденія и развитія ихъ, взглянуть на нихъ въ той обстановкѣ, которая ихъ создала и въ которой они выросли.

Мои первые учительскіе шаги... тяжелые, мучительные шаги. Суровый гнетъ сухой, схоластической школы давилъ, какъ кошмаръ, всѣхъ насъ, моихъ ребятъ и меня, ихъ юнца—учителя, только что закончившаго лично свою мертвую учебу. Душная атмосфера школьной жизни требовала выхода, хоть какого, но только выхода. А гдѣ и какъ его найти?! И вотъ, сегодня контрабанда—объясненія по Дарвину, отчего красивые цвѣты пахнутъ слабо, а некрасивые очень сильно, завтра контрабанда—объясненія по Тиндалю причины голубого цвѣта неба, на третій день контрабанда—объясненіе по

Леббоку жизни муравьевъ, а на четвертый день—„нагонка“ начальства за незнаніе учениками правописанія *ъ*, *ь* и *ѣ* въ мужескомъ и женскомъ родѣ. Какъ тутъ быть?! Дружными, совмѣстными усиліями мы всколыхнули, внесли жизнь въ наше сонное царство. А тутъ—„нахлобучка“: ученики не почтительны съ буквой ѣ,—плохой учитель. Приходилось, по необходимости, низко раскланиваться передъ ѣ и ерами, но и контрабанду бросать было нельзя: блестящіе глазенки, жизнерадостное настроеніе ребятъ на однихъ урокахъ, тяжолая, сонная апатія на другихъ—показали, гдѣ истина и живая правда А совмѣстить то и другое нельзя,—слишкомъ уже требователенъ и ревнивъ Молохъ—правописаніе. Мученія мои еще сильнѣе возросли, когда пришлось больше познакомиться съ жизнью и педагогичесткой литературой, когда пришлось увидать, что правописаніе—необходимый элементъ, а не излишне—нелѣпый придатокъ образованія и что основы его закладываются въ томъ нѣжномъ возрастѣ, который такъ сонно—апатично велъ себя на урокахъ правописанія и глазенки котораго зажигались огнемъ, загорались веселой мыслью, какъ только я велъ ихъ на нашу контрабанду. Изъ столкновенія этой контрабанды съ идеей необходимости знанія правописанія и зародились сначала слабые, неувѣренные проблески того свѣта, который черезъ 10—12 лѣтъ спустя, уже въ формѣ стройнаго, логически развернутаго метода и предлагается вниманію коллегъ.

Я остановлюсь на одномъ, особенно памятномъ и счастливомъ днѣ. Это было въ 1898 году, два года спустя послѣ начала учительской практики. Буква ѣ больше всѣхъ была непочтительна со мной. Это былъ мой врагъ, личный врагъ, открыто и властно покушающійся на уничтоженіе моей контрабандной дѣятельности. Естественно, что на эту букву я прежде всего направилъ свое орудіе—мысль объ измѣненіи метода, о созданіи такихъ условій, при которыхъ вся ея ядовитость и грозность уничтожалась бы. Шолъ урокъ о коренныхъ словахъ,—плохой урокъ. Я кипѣлъ, ученики недоумѣвали, видя меня совершенно другимъ, непривычнымъ. Особенно меня возмущалъ одинъ—хорошенькій, какъ херувимъ, и глупый, какъ десятьословъ вкупѣ. Онъ учился по два года въ каждомъ отдѣленіи, но въ третьемъ и черезъ два года долженъ былъ застрять еще. Въ минуту наиболѣе остраго возбужденія у меня яркимъ свѣтомъ загорается мысль о причинахъ успѣшности, веселости, интереса на контрабандныхъ урокахъ и—идея новаго метода готова: *бесѣда учителя не о словахъ, коренныхъ или какихъ тамъ, не о грамматическихъ формахъ, сухихъ и отвлеченныхъ, а о самыхъ предметахъ, которые между многими признаками имѣютъ*

и названіе, требующее записи. Мало того. Между всѣми предметами есть родство. очень многіе изъ нихъ легко группируются въ одну строго опредѣленную категорію. Создать эти категоріи и въ формѣ картинныхъ описаній и повѣствованій предложить ученикамъ—это, значитъ, дать въ пищу хлѣбъ, а не камень. Я такъ и сдѣлалъ; тутъ-же, на этомъ-же урокѣ, развернувъ предъ умственнымъ взоромъ учащихся картину лѣса и его жизни. Глаза ребятъ заблестѣли опять, мысль заиграла, веселое возбужденіе хлынуло неудержимымъ потокомъ, какъ долго сдерживаемая весною плотина: секретъ найденъ. *Отнынѣ постепенно всѣ уроки правописанія можно свести на новый путь.* А путь этотъ дѣйствительно легокъ и несъ съ собой здоровое зерно истины. Даже тотъ безнадежно-тупой ученикъ, о которомъ говорено было выше, и онъ съ блестящими глазами по окончаніи урока вскрикнулъ: „вотъ если бы всѣ уроки были такими!“ И я поставилъ цѣлью своей жизни сдѣлать всѣ уроки „такими“ *). Методъ, какъ изъ зерна сѣмени на почвѣ дѣйствительной работы въ школѣ, постепенно развивался, росъ, пока не превратился въ вѣтвистое, большое дерево школьной жизни. Кромѣ правописанія, онъ захватывалъ по пути и другое все—и объяснительное чтеніе, и ариѳметику, и прочіе предметы. Школьная дѣйствительность постепенно разрушала всѣ пьедесталы старыхъ боговъ, и на почвѣ этого разрушенія шло созиданіе новаго, шло мучительно-медленно, шагъ за шагомъ, временами ощупью. Родной языкъ—основаніе всей школьной жизни ученика, это—сердце, отъ котораго и къ которому все исходитъ А потому онъ и поставленъ былъ въ самый центръ, занимая все время доминирующее положеніе, озаряя своими свѣтлыми и горячими лучами и всѣ остальные предметы школьнаго курса. Такимъ образомъ, на вопросъ, какъ произошелъ предлагаемый методъ?—приходится отвѣчать: *это—не плодъ одной теоретической мысли, хотя-бы и не мгновенно вспыхнувшей, а выношенной въ сердцѣ, это голосъ самой школьной жизни, результатъ долгаго жизненно-творческаго пути, пути труднаго, утомительно-труднаго временами, нерѣдко сбивчиваго, но пути намѣченнаго твердо и выполненнаго въ концѣ концовъ неуклонно.*

Долго шло созиданіе. Началось оно, какъ уже сказано, 14 лѣтъ тому назадъ, когда старые боги еще крѣпко и твердо стояли на своихъ пьедесталахъ, когда новой наукой—экспериментальной дидактикой—еще и не пахло

*) Новый методъ изученія коренныхъ словъ разработанъ былъ мною и черезъ три года практической провѣрки напечатанъ въ журналѣ „Русск. шк.“ за 1902 г., № 7—8.

у насъ на Руси, если не считать слабыхъ намековъ на этотъ запахъ въ „Русской школѣ", въ рѣдкихъ статьяхъ г. Нечаева*); началось оно въ близкомъ общеніи съ дѣтьми, которыя довѣрчиво распахнули предо мною свою душу, распахнули въ добрый моментъ, и дали возможность зародиться смутно тѣмъ идеямъ, которыя такой широкой волной хлынули на насъ съ возникновеніемъ новой науки Смутныя, неясныя, интуктивныя, эти идеи, какъ безплотный призракъ, не могли быть мною показаны другимъ, но передо мною стояли, какъ реальное бытіе. И вотъ эти то идеи, какъ далекій-далекій маякъ, хотя и слабо, но во все время освѣщали мой тернистый путь. Правда, свѣтъ этотъ иногда тускнѣлъ или совсѣмъ пропадалъ, съ дороги приходилось сбиваться, но каждый разъ не надолго. И чѣмъ дальше приходилось итти, тѣмъ этотъ свѣтъ становился все сильнѣе и сильнѣе. И уже въ наши дни вспыхнулъ онъ вдругъ яркимъ огнемъ въ трудахъ *Лайя, Селли, Меймана, Нечаева* и многихъ другихъ. И мы воочію убѣдились, что путь, отчетливо освѣщенный во всѣхъ его закоулкахъ этимъ яркимъ огнемъ, мы избрали правильный и пришли къ тому, о чемъ и заговорилъ этотъ свѣтъ. Отраженіе этого свѣта—учебники, одинъ за другимъ выпускаемые изъ печати различными авторами, по списыванію съ рукописнаго и по письму по картинкамъ. Есть эта сторона и въ нашемъ методѣ, но не какъ нѣчто единственное, а какъ составной элементъ метода, и при томъ не главный: *душу новаго метода мы видимъ не въ немъ, не въ этой внѣшней формѣ.* Эта форма, именно, какъ форма, развилась въ нашемъ методѣ давно и самостоятельно: письмо по картинкамъ въ продолженіе всего курса выросло изъ знакомства съ сочиненіями *Ушинскаго* и *Бунакова,* поддержанныхъ впослѣдствіи *Вахтеровымъ*, а идея обученія при помощи списыванія съ рукописнаго была вскользь брошена еще въ 1883 году русскимъ педагогомъ *Шереметевскимъ***). Еще въ 1903 году, когда въ русской литературѣ совсѣмъ и намека не было на списыванье съ рукописнаго, мною получена была оффиціальная бумажка отъ начальства съ предписаніемъ—исправиться или искать другое мѣсто,—исправиться въ смыслѣ уничтоженія широко-практикуемаго мною списыванія съ классной доски не только упражненій на правила правописанія, но и сочиненій,—и введенія въ свою практику тради-

*) Въ настоящее время Профессоръ Педагогической Академіи, одинъ изъ выдающихся русскихъ психологовъ.

**) Я не говорю сейчасъ о „Родномъ Словѣ" Ушинскаго, гдѣ эта идея проведена практически. Но до Лайя ее почему-то никто не замѣтилъ, исключая намека на нее у Шереметевскаго.

ціоннаго, но изгнаннаго мною давно пріема—диктовки. Пойти подъ спасительное начало диктовки я, конечно, не могъ, а потому долженъ былъ благоразумно послѣдовать второму совѣту бумажки.

Упоминая годъ, въ которомъ въ нѣкоторомъ родѣ, выражаясь „высокимъ штилемъ", пришлось пострадать за идею, говоря о самостоятельной разработкѣ идеи списыванія съ рукописнаго и письма по картинкамъ, я не хочу тѣмъ заявить о пріоритетѣ идей. Нѣтъ. *Я хочу указать тѣмъ только на ту „пригонку ремней", которой по необходимости долженъ отличаться методъ, разъ каждый штрихъ его развивался въ немъ самостоятельно, долго* (а не вчера позаимствованъ у другихъ) *и вмѣстѣ, вровень съ другими.*

Остановившись въ этомъ трудѣ изъ всего разработаннаго мною посвоему школьнаго курса, на письмѣ, я шелъ навстрѣчу лѣченія самой больной и острой стороны школьной жизни—правописанія. Я думалъ, что „все приложится" къ школьной жизни только тогда, когда будетъ расчищенъ путь и освобождено время для этого лучшаго „всего". Вотъ почему я взялъ на этотъ разъ темой не что-нибудь болѣе интересное другое, а трудный и скучный вопросъ правописанія*).

Что и сколько новаго вноситъ это сочиненіе, читатель увидитъ самъ, я не буду объ этомъ говорить. Я скажу въ заключеніе—я счастливъ тѣмъ, что яркій, широкій свѣтъ новыхъ идей началъ озарять нашу школу, что мой безплотный призракъ стараніями многихъ энергичныхъ работниковъ превратился въ живое существо, облеченное плотью и кровью. Теперь быстрѣе, глубже и сознательнѣе пойдетъ разработка и того, надъ чѣмъ больше десятилѣтія трудился въ сторонѣ отъ этихъ работниковъ, въ тиши, и я,—разработка *метода обученія, на который я смотрю, какъ на путь къ душѣ ребенка, какъ на ту тропинку, которая приведетъ и откроетъ предъ нами невѣдомые тайники дѣтскаго сердца, какъ на путь, который заставитъ насъ прислушиваться къ жизни ребенка, изучать ее, и, желая приблизить ее къ себѣ, заставитъ исходить изъ этой жизни и возвращаться къ ней:* душа ребенка, что музыкальный инструментъ; только опытные, нѣжно-прикасающіеся пальцы и любящая, преданная своему дѣлу душа игрока могутъ производить полные, чарующіе, живущіе своею кипучею жизнью звуки.

*) Методики обученія грамотѣ, сочиненіямъ, ариѳметикѣ въ I отд. по своему методу почти закончены къ печати. Методика объяснительнаго чтенія набрасывается.

Глава первая.

I.

„Самое существованіе духа можно себѣ представить только въ дѣятельности и какъ дѣятельность".

В. Гумбольдтъ.

„Учителю кажется легкимъ самое простое и общее, а для ученика только сложное и живое кажется легкимъ".

Л. Н. Толстой.

„Старайся почерпать изъ жизни то людской!
Всѣ ей живутъ, не всѣмъ она извѣстна,
А гдѣ ни выхвати, повсюду интересна".

Гете. Фаустъ.

„Только тотъ образъ преподаванія вѣренъ, которымъ довольны ученики".

Л. Н. Толстой.

„Путь къ головѣ долженъ пролегать черезъ сердце".

Шиллеръ.

Методъ—производная многихъ стимуловъ, установленіе которыхъ необходимо прежде, чѣмъ перейти къ созданію самаго метода. Учебный методъ имѣетъ дѣло прежде всего съ двумя сторонами—объектомъ и субъектомъ: объектъ—наука, субъектъ—душа ребенка, въ которую переливаются научныя знанія, истины. Ясно, что, при опредѣленіи и созданіи учебнаго метода, эти двѣ стороны должны быть разсмотрѣны въ основѣ всего, а вслѣдъ за ними и все то, что такъ или иначе вліяетъ на поднятый нами вопросъ.

Что-же такое наука? Наука есть совокупность результатовъ дѣятельности человѣческаго духа. Какъ нѣчто цѣлое, органически-слитое въ своихъ частяхъ, она имѣетъ свою жизнь, свои законы развитія. Вотъ на эту-то сторону ея и обращалось до сихъ поръ исключительно-особенное вниманіе. Подъ флагомъ этого взгляда находилось и ученье, какъ актъ усвоенія научныхъ истинъ. До сихъ поръ на ученье смотрѣли и смотрятъ еще, какъ на произведеніе извѣстныхъ данныхъ, требующихъ запоминанія. Какъ результатъ этого взгляда—мнѣніе, что развитіе ученика зависитъ отъ получаемыхъ имъ на урокахъ знаній, что душа его этимъ знаніямъ отъ себя ничего не даетъ. Отсюда полный произволъ какъ въ выборѣ самыхъ познаній, ихъ количества, такъ и системы передачи ихъ, т. е. современные методы обученія—утриро-

ванная погоня за количествомъ познаній, грубо-проведенная систематичность, вызывающая схоластичность и самаго преподаванія, расчитаннаго на механическую память и холодную силу разсудка.

Такое печальное явленіе, не одно столѣтіе тяжелымъ гнетомъ лежащееся на душу подрастающихъ поколѣній, съ исторической точки зрѣнія имѣетъ не только свое объясненіе, но и оправданіе: до истины во всемъ ея объемѣ человѣчество никогда не доходитъ сразу, а постепенно, шагъ за шагомъ раскрывая ея различныя стороны. Передъ нами прошла одна сторона такой истины. Пораженное громадными и быстрыми (каждый разъ для своей эпохи) успѣхами, результатами науки, человѣчество невольно забывало, опускало изъ виду другую сторону медали—происхожденіе научныхъ истинъ, связь ихъ съ душевной дѣятельностью, жизнью ихъ творцовъ. Готовые результаты отодвигали въ сторону другой факторъ въ жизни науки—*какъ подошли и подходятъ къ этимъ результатамъ?* За спиной каждой научной истины, перешедшей въ достояніе науки или въ обиходъ массы, стоитъ всегда творецъ ея, одинокій работникъ, извѣстный или неизвѣстный—безразлично. Результатомъ перваго односторонняго взгляда на науку является и существующее широко-распространенное мнѣніе, что открытіе научныхъ истинъ—дѣло случая. Мнѣніе въ высшей степени ошибочное. Правда, случайность частое явленіе въ открытіяхъ, можетъ быть, и всегда необходимое, но случайность повода, а не причины. Всякое открытіе есть неизбѣжный результатъ дѣятельности души открывшаго: открытіе для всѣхъ только слагаемое громаднаго произведенія—науки, *для открывшаго—процессъ, прежде всего процессъ его душевной дѣятельности.* Вѣдь поводы къ открытіямъ массами проходятъ предъ всѣми нами, но открытій за собой не влекутъ, разъ душа наша не идетъ по этому пути, разъ ея дѣятельность лежитъ внѣ этой плоскости. Безусловно, наука, какъ нѣчто цѣлое, имѣетъ свою жизнь, несетъ сама въ себѣ законы своего развитія, но это развитіе возможно только черезъ посредство человѣка—изобрѣтателя, душа котораго въ свою очередь, при изобрѣтеніи новаго дѣйствуетъ по своимъ личнымъ законамъ.

Вотъ эта то, вторая сторона, говорящая о наукѣ, не какъ о результатѣ, о произведеніи, а какъ о процессѣ дѣятельности человѣческаго духа, для насъ, педагоговъ, наиболѣе важна. Да, собственно говоря, и сама наука разсматриваетъ себя, какъ процессъ работы духа, а не какъ произведеніе: о произведеніи тогда можетъ итти рѣчь, когда собраны всѣ производители, другими словами, когда наука уже прекратила свое побѣдоносное шествіе впередъ.

Въ какія-же отношенія становится личная жизнь каждаго человѣка къ воспринимаемымъ знаніямъ?—установить это, значитъ, установить естественный путь полученія знаній всякимъ человѣкомъ, а черезъ то установить и основы истинно-раціональнаго метода обученія.

Душа ученика живетъ по тѣмъ-же законамъ, логическимъ и психологическимъ, что и душа ученаго и всякаго человѣка, съ тою только разницей, что эти законы у первыхъ въ нѣкоторыхъ отношеніяхъ дѣйствуютъ болѣе интенсивно. Всякое знаніе, научная истина, какъ нѣчто строго опредѣленное, постоянное, всегда равное само себѣ, существуетъ только въ стѣнахъ науки. Переходя вполнѣ естественно, непринужденно въ душу каждаго человѣка, знаніе—уже не то знаніе: оно претерпѣваетъ тамъ массу измѣненій, оно получаетъ окраску той среды, въ которую вступаетъ, не только внѣшнюю окраску, легкое, но чаще и глубокое внутреннее измѣненіе, на почвѣ котораго и происходитъ наростаніе потребности въ новомъ знаніи, а въ нѣкоторыхъ случаяхъ (въ душѣ ученаго) и производство его. Знаніе само по себѣ нѣчто внѣшнее, объектъ, переходя въ душу человѣка, вступаетъ въ новыя комбинаціи, въ новыя сочетанія съ имѣющимся уже въ душѣ, становится субъектомъ,—и какъ таковой, уже вторично, вліяетъ на судьбу новыхъ познаній, на ихъ выборъ, и претвореніе въ плоть и кровь организма. И эти новыя сочетанія, эти новыя родственныя связи, производитъ каждый разъ творчески сама же душа. Знаніе, въ смыслѣ ли науки, въ смыслѣ ли душевной собственности отдѣльно взятаго человѣка, это—безпрерывная работа духа въ одномъ направленіи—сдѣлать жизнь окружающей природы и человѣка своимъ достояніемъ,—въ интересахъ инстинктивнаго чувства самосохраненія, съ одной стороны, съ другой—инстинктивнаго же созданія такой жизненной обстановки, которая меньше всего причиняла бы страданій. Отсюда вполнѣ понятно становится, что каждый, отдѣльно взятый индивидуумъ, создавая свое развитіе изъ себя, изъ потребностей своего духа, на пути сильнаго размаха своего творчества встрѣчается съ готовыми уже формами знанія, созданными исторіей, и невольно принимаетъ ихъ окраску, ихъ содержаніе: *знаніе индивидуума—созданіе этого индивидуума постольку же, поскольку и созданіе цѣлаго народа.* Всякій знаетъ, что вліяніе науки на человѣка безусловное, подавляюще—порабощающее. Но, какъ мы сейчасъ видѣли, у человѣка есть и свобода,—свобода выбора познаній, свобода комбинацій ихъ, свобода даже видоизмѣненій ихъ до нѣкоторой степени: научныя знанія, разъ они не навязаны извнѣ, силой, научныя знанія, попавшія

въ чужой монастырь — душу отдѣльно взятаго человѣка, начинаютъ и пѣть по уставу этого монастыря.

Эти законы душевной дѣятельности человѣка одинаково примѣнимы и къ душевной жизни ребенка. Существующая система, методъ передачи знаній какъ не расчитанный на взаимодѣйствіе знанія и души, въ корнѣ, такимъ образомъ, невѣренъ. *Душа ученика, какъ и всякаго человѣка, беретъ знаніе, но много даетъ ему и отъ себя.* Знаніе въ душѣ ученика становится не тѣмъ, чѣмъ оно перешло въ душу, — оно тамъ претворяется, перерабатывается. Знаніе въ душѣ ученика, а черезъ то и само ученье, не мертвое произведеніе, не фактъ, который надо запомнить, а дѣятельность души ученика, самый процессъ производства знаній.

Ученье—не передача готовыхъ знаній, а процессъ, въ результатѣ котораго является ускоренное душевное развитіе ребенка; какъ заключенное въ неизбѣжный кругъ существующихъ научныхъ истинъ, ученье—процессъ усвоенія уже созданныхъ знаній; какъ результатъ свободной дѣятельности души, берущій для себя что ей надо, ученье—процессъ свободной переработки этихъ знаній въ неотъемлемую, своеобразную собственность души ученика.

Вотъ первый и самый цѣнный, основной выводъ для созданія нашего новаго метода. И этотъ первый, основной нашъ выводъ, созрѣвшій въ нашей душѣ лѣтъ 10 тому назадъ, вполнѣ совпадаетъ съ разработываемымъ въ настоящее время съ такимъ же основнымъ выводомъ современной экспериментальной психологіи: *познаніе и воля, какъ движеніе, двѣ стороны одного и того же явленія.* Основаніе жизни—движеніе, энергія; познаніе—частичное проявленіе этого движенія: человѣкъ стремится къ тому, познаетъ только то, что связано съ его внутреннимъ я; что вытекаетъ изъ роста и нуждъ этого я; что гармонируетъ, дополняетъ его; что даетъ проявить ему энергію въ полной ея формѣ и силѣ. Все, что не служитъ этому, то остается въ головѣ пассивнымъ, чуждымъ, мертвымъ знаніемъ, скоро забываемымъ. Цѣнность, плодотворность и сила ученья зависитъ отъ акта его проявленія, какъ одной, частичной стороны проявленія человѣческаго духа, а „самое существованіе духа, какъ сказалъ еще В. Гумбольдтъ, можно себѣ представить только въ дѣятельности и какъ дѣятельность“. *Связать обученіе съ движеніемъ, съ потребностью организма въ дѣятельности—наша первая задача.*

Ученье—не механическая передача совершенно сформированныхъ знаній въ интересахъ благъ будущаго ребенка, это—вполнѣ естественный, необходи-

мый и законный процессъ дѣятельности души учащагося; это искусственно поставленное—сконцентрированное и направленное къ опредѣленной цѣли,—продолженіе дѣла самой природы, точнѣе—помощь. *Отсюда методъ преподаванія каждаго отдѣльнаго предмета и всѣхъ взятыхъ вмѣстѣ, долженъ быть подражательнымъ природѣ*: какъ природа учитъ человѣка всему, такъ-же и школа должна учить, такъ какъ природа наша исконная, неизмѣнная и великая учительница.

Какъ-же учитъ насъ природа? Какъ знакомитъ она насъ съ своими богатыми и необъятными силами? Каковъ методъ природы?

Природа учитъ насъ черезъ посредство нашихъ органовъ внѣшнихъ чувствъ. Она безостановочно, безъ отдыха стучится къ намъ черезъ эти органы и проникаетъ въ душу, проникаетъ безпрерывными волнами, всей совокупной сложностью своей неисчерпаемо-разнообразной жизни. Она не удѣляетъ щедро одно, оставляя про запасъ другое; она не сортируетъ своего педагогическаго матеріала, не систематизируетъ его; она кажетъ заразъ лицомъ всѣ стороны, всѣ закоулки свои. Она говоритъ-вотъ я въ великомъ моемъ многообразіи, смотри и бери, что тебѣ надо. Ты воленъ брать, воленъ и не брать. А если будешь брать, твое дѣло, что брать—мое дѣло дать, чтобы было изъ чего выбрать. И дастъ, всю себя отдастъ, стучась, часто назойливо, въ нашу душу черезъ посредство нашихъ органовъ внѣшнихъ чувствъ. И изъ всего этого ежеминутно вторгающагося въ душу человѣка мира природы, *душа каждаго беретъ свое*. Низшая форма, первый этапъ сознанія – ощущенія, свободно проникая въ душу, вступаютъ тамъ въ борьбу за свое существованіе, и побѣдителями оказываются тѣ, которые такъ или иначе родственны душѣ, имѣютъ уже въ ней своихъ союзниковъ. Эти союзники различны по своему содержанію, по качеству, но безъ той или иной помощи съ ихъ стороны ни одно новое ощущеніе не укрѣпится въ душѣ.

Не давая здѣсь психологическаго очерка въ интересахъ мѣста и времени—разсмотримъ все-же съ точки зрѣнія данныхъ психологіи современный методъ преподаванія правописанія, сначала въ пріемахъ дачи отдѣльнаго урока, потомъ и всей системы.

Какъ же ведется каждый отдѣльно—взятый урокъ по сообщенію правилъ правописанія? Пишется учителемъ на доскѣ, обыкновенно, 3—4 примѣра, анализируются и разбираются они съ извѣстной точки зрѣнія и результатомъ разбора является выводъ орографическаго или грамматическаго правила. Что-же, собственно говоря, представляетъ изъ себя такой урокъ?

Законы языка надо изучать на жизни этого же языка. Эти слова сказаны давно, но до сихъ поръ въ жизнь школы не прошли. До сихъ поръ законы или правила языка сообщаются на наблюденіи трехъ-четырехъ искусственно подобранныхъ примѣровъ. Въ результатѣ—блѣдное подобіе знанія у лучшихъ, смутное, расплывчатое чувство у среднихъ, и ничего —у худшихъ учениковъ! Современная школа капитально забыла, что основнымъ принципомъ изученія языка должно служить ознакомленіе съ живымъ языкомъ, съ языкомъ живой рѣчи самихъ учениковъ и книги для чтенія, а не расчлененнымъ, схематизированнымъ, засушеннымъ для спеціальнаго изученія того или иного правила.

Имѣя въ виду это и раньше сказанное изъ области психологіи, мы сразу—же видимъ, что первый примѣръ урока, какъ бомба, влетаетъ въ сознаніе учащихся и не только не связывается съ существующимъ въ душѣ учениковъ, но разрываетъ даже часто своимъ неожиданнымъ вторженіемъ теченіе и существующихъ связей. Къ этому непрошенному гостю, не успѣвшему освоить съ собой души ученика, присоединяется тутъ—же второй, третій примѣръ, связь, родство которыхъ съ первымъ тоже чисто случайныя, въ одномъ словѣ, на извѣстное правило правописанія. Ясно, что эти примѣры тверже укрѣпить положеніе перваго въ душѣ ученика не могутъ; ясно и то, что, данные при томъ—же въ одинъ пріемъ, залпъ, они не составятъ желательной почвы для вывода: полученные случайно и одновременно, не имѣющіе между собой законнаго психологическаго промежутка; не связанные между собой ни возрастающей силой ощущенія, ни движеніемъ чувства контраста, они скорѣе подойдутъ къ формѣ одного сложнаго ощущенія, а никакъ не къ ряду представленій, изъ которыхъ естественно вытекаетъ понятіе—правило. Мало того. Съ психологической точки зрѣнія весь урокъ неправиленъ еще и вотъ почему. Вѣдь, этотъ урокъ, какъ пріемъ мышленія на единственной почвѣ анализа, долженъ быть вѣнцомъ всей предшествующей работы духа, работы громадной на почвѣ синтеза: изъ ряда ощущеній образуются представленія, изъ нихъ—понятія, и изъ этихъ послѣднихъ уже образуются понятія высшаго порядка—выводы, правила. *Современный методъ всю эту необходимую предшествующую синтетическую работу сводитъ на смарку.* Вотъ почему всѣ примѣры по этому методу являются въ душу ученика непрошенно—случайными гостями, а выводы хрупкими и скоро забываемыми созданіями, безучастно относящимися къ своему дѣлу сознанія.

Подставьте на мѣсто отдѣльнаго примѣра цѣлое правило, на мѣсто ряда ихъ—рядъ правилъ на какую нибудь часть рѣчи, и вы увидите отчет-

ливо, что все отрицательное, что было только что сказано о примѣрахъ и выводахъ изъ нихъ, относится всецѣло и сюда. Вѣдь, правило за правиломъ, ужо совершенно никакихъ связей не имѣющихъ въ душѣ учениковъ, учитель даетъ въ холодной системѣ, плодѣ своего разсудка. Здѣсь не правила для учениковъ, а ученики для правилъ: правила надо сообщить ученикамъ, и баста! А какими путями — до этого системѣ нѣтъ дѣла. Естественная система обученія, слѣдующая законамъ природы, должна ставить свой порядокъ въ зависимость какъ отъ внутренней связи между правилами, такъ и другими сторонами душевной жизни. Ничего подобнаго нѣтъ въ современной системѣ обученія правописанію. Мертвое однообразіе во всѣхъ школахъ страны, мертвое однообразіе изъ года въ годъ и въ каждой школѣ. Получается впечатлѣніе, что въ нашихъ школахъ учатся не живыя души, а заводныя маріонетки, грамофонныя пластинки, которыя изъ года въ годъ по всей странѣ напѣваются всѣ однимъ и тѣмъ же. Но, вѣдь, не только ученики всей страны, не только ученики одной и той же школы въ различные годы, товарищи - ученики одного и того же отдѣленія не похожи другъ на друга: у каждаго своя душа. Какъ же къ этому безконечному разнообразію душъ человѣческихъ примѣнять одну и ту же мѣрку?!

Ясно, что основной принципъ современныхъ методовъ: передать намѣченныя научныя свѣдѣнія въ той самой системѣ, какъ ихъ установила современная намъ наука, а не какъ они выросли постепенно, долгимъ путемъ историческаго развитія, болѣе соотвѣтствующимъ душевному росту и индивидуума — ложенъ, а потому ясно и то, что намъ нужна другая система, *система подвижная, система, сама несущая въ себѣ свободу перемѣщенія, группировки частей по требованію школьной жизни какъ въ одной и той же школѣ въ разные годы, при наличности различныхъ учащихся, такъ и въ одинъ и тотъ же годъ во всѣхъ школахъ страны.*

Намъ и нѣтъ нужды учить все въ системѣ, созданной давно и застывшей въ своей неподвижности, въ системѣ холоднаго разсудка, чуждаго душѣ ребенка,—у насъ будетъ своя система, которую съ обычно установившейся точки зрѣнія придется назвать безсистемностью. Система безсистемности! Нѣтъ. *Наша система — единство душевной дѣятельности ребенка.* Мы будемъ учить тому, къ чему подошелъ самъ ребенокъ, и къ чему онъ постепенно переходитъ, мы будемъ только удовлетворять потребностямъ и росту души ребенка. Единство душевной дѣятельности ребенка, потребности его души—эти основы нашей системы послужатъ оправданіемъ ломки установив-

шейся практики учебнаго дѣла. *Для насъ важна даже и не сама система, а созданіе ея, процессъ работы духа—въ этомъ наша живая цѣль, рождающая изъ себя живые уроки—бесѣды.*

Необходимымъ слѣдствіемъ отсюда является *идея подвижного учебника,* могущаго быть приспособленнымъ ко всякой школѣ заразъ и могущаго видоизмѣняться изъ года въ годъ въ одной и той же школѣ. Съ этой точки зрѣнія, собственно говоря, идеальный учебникъ—отсутствіе всякаго учебника. Какъ бы хорошо ни былъ составленъ учебникъ, какъ бы онъ ни былъ подвиженъ, удобоприменимъ ко всякой школѣ,—все же онъ будетъ отличаться въ извѣстной долѣ искусственностью, тяжеловѣсностью. Если бы всякій учитель, проникшись соотвѣтствующими идеями, научившись общимъ пріемамъ ихъ примѣненія въ жизни учениковъ, въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ могъ ихъ проявить свободно, согласно съ условіями хода дѣла въ своей школѣ и душевнымъ потребностямъ учащихся, если бы каждый учитель могъ сдѣлать это самъ—потребности въ учебникѣ не было бы, конечно. Но... это дѣло далекаго—далекаго будущаго, когда въ учителя будутъ итти лица не только широко и глубоко образованныя, не только по внутреннему призванію, но и безусловно даровитые, творцы своего дѣла, хотя бы и въ роли только непосредственныхъ выполнителей путей, намѣченныхъ другими. Постановка дѣла въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ, гдѣ каждый профессоръ читаетъ свой курсъ лекцій, а не готовый чужого автора, съ большимъ правомъ должна быть перенесена въ народную школу, съ тою, однако, разницей, что профессоръ составляетъ курсъ лекцій съ своей точки зрѣнія, самъ выбираетъ матеріалъ и порядокъ, а въ начальной школѣ, все это дѣлаетъ ученикъ: учитель присматривается къ душѣ учениковъ, къ ея потребностямъ, и, какъ старшій товарищъ, создаетъ условія для ихъ удовлетворенія. *Ученикъ—активный творецъ своего духовнаго роста*—вотъ идеальная обстановка школьнаго обученія. Постараемся же подойти къ ней, хотя, на первый разъ, и не безъ учебника. Изъ дальнѣйшаго мы, впрочемъ, увидимъ, какое назначеніе придается нашему учебнику.

По нашей идеѣ, *учебникъ—свободное созданіе рукъ учениковъ, усилій ихъ духа.* Учебникъ этотъ мы называемъ *грамматической тетрадью.* Грамматическая тетрадь дѣлится самими учениками вертикальной чертой пополамъ. Въ лѣвой половинѣ ученики заносятъ, по мѣрѣ надобности примѣры, а въ правой—записывается выводъ. При наличности этой грамматической тетради свободное и широкое поле для проявленія нашей безсистемной системы, нашего основного положенія—*самый процессъ дѣятельно-*

сти души ребенка создаетъ и систему, какъ производную этого процесса. Изъ всего вышесказаннаго въ общихъ чертахъ намѣчается самъ собой и общій ходъ дѣла при помощи грамматическихъ тетрадей. Но суть не въ нихъ. *Грамматическія тетради,* можно сказать, *вещественное проявленіе предлагаемаго нами метода.* Только детальное разсмотрѣніе положеній этого метода дастъ истинное пониманіе назначенія этихъ тетрадей и хода уроковъ по нимъ.

Припоминая обычный ходъ урока по существующему методу, описанный нами выше, припоминая психологическія основанія, по которымъ пришлось признать его полную несостоятельность, мы постараемся намѣтить новый путь, удовлетворяющій, по возможности, всѣмъ требованіямъ новѣйшей психологіи.

Старая, дореформенная, школа давала учащимся знанія, правила готовыми, современная требуетъ, чтобы эти знанія ученикъ пріобрѣталъ, какъ говоритъ она, самодѣятельно, т. е. изъ данныхъ учителемъ фактовъ и съ его же неизбѣжной помощью ученикъ выводы долженъ дѣлать самъ. *Но современная школа не думаетъ, что эти то вотъ знанія нужны ли ребенку въ тотъ самый моментъ, когда она преподноситъ ихъ ему.* Въ возраженіе намъ она можетъ сказать, что все, что преподается въ ней, преподается наглядно, на основаніи данныхъ психологіи. Пусть будетъ такъ, пусть слова, объясненія учителя, будутъ замѣнены предметами, ихъ созерцаніемъ, если хотите и ихъ производствомъ, какъ требуетъ вновь нарождающійся методъ—лабораторный, и все же—методъ будетъ ложнымъ: онъ долженъ вытекать не изъ данныхъ одной общей психологіи, даже не изъ данныхъ и одной психологіи дѣтскаго возраста, но и изъ знанія души *того* ребенка, которому хотятъ преподать извѣстное знаніе. Методъ можетъ быть самъ по себѣ и тонко психологическимъ, но не вполнѣ истиннымъ, разъ онъ построенъ такъ, что можетъ воздѣйствовать только на массу, а не на каждаго ученика въ отдѣльности изъ этой массы, и примѣненіе его къ сообщенію знаній ученику, нужныхъ ему, по мнѣнію учителя, а не этого ученика, можетъ испортить самый прекрасный методъ въ теоріи. *Истинный методъ дѣятельно подвиженъ такъ же, какъ и сама природа.*

Современная же школа не только старается вбить въ голову учениковъ извѣстныя знанія въ моментъ, полагаемый ея программами, но и вколачиваетъ ихъ всѣ сразу, какъ гвоздь въ стѣну, до шляпки, а жизнь насмѣшливо смотритъ въ окно и говоритъ—не то, не то—пустите ребенка ко мнѣ и посмотрите, какъ я его буду учить. Нѣтъ, не думайте: наша школа, современный методъ крѣпко вцѣпились въ душу ученика, они не отпустятъ его.

Такъ посмотримъ на того ребенка, который еще не несетъ тяготы и бремени ихъ.

Вотъ онъ, маленькій-маленькій, вынесенъ на дворъ. Нянька сѣла съ нимъ на землю. Онъ съ удовольствіемъ и съ удивленіемъ смотритъ на все, ему незнакомое. Вдругъ передъ нимъ проходитъ медленно корова. Ребенокъ съ сильнымъ удивленіемъ, а до нѣкоторой степени и со страхомъ, смотритъ на эту движущуюся громадину. Нянька говоритъ—это корова идетъ. Что осталось въ душѣ ребенка? Безусловно, только впечатлѣніе движущейся громадины и слабый слуховой слѣдъ. Въ слѣдующій разъ ребенокъ опять видитъ ее, а нянька каждый разъ говоритъ, что это корова. Звуковой слѣдъ, имя предмета, и самый предметъ сливаются въ концѣ концовъ вмѣстѣ, въ одно нераздѣльное цѣлое, а тѣмъ временемъ, мало по малу онъ начинаетъ видѣть у коровы отдѣльныя части, съ каждымъ разомъ опредѣленнѣе, яснѣе; прежде, конечно, тѣ, которыя ему хорошо знакомы на другихъ предметахъ—голову, ноги, глаза, затѣмъ и новыя еще невиданныя имъ. *Безъ сомнѣнія, въ душѣ съ перваго же раза остался слѣдъ отъ всей коровы, въ частности, напр., и отъ рогъ, хвоста. Слѣдъ этотъ съ каждымъ разомъ становится яснѣе и яснѣе, пока въ одно прекрасное время вдругъ не освѣтится въ сознаніи, и ребенокъ не увидитъ наглядно-отчетливо въ ихъ цѣломъ—рога или хвостъ. Послѣ этого онъ присматривается къ другимъ коровамъ, ищетъ и у нихъ поразившаго его, и находитъ у всѣхъ: знаніе упрочилось, стало собственностью души.* Назовите имя этихъ частей или предметовъ, и оно такъ же сразу прочно засядетъ въ памяти, тѣсно слившись съ вновь пріобрѣтеннымъ знаніемъ. И повторенія для запоминанія не потребуется. Я не разъ замѣчалъ за своей дочуркой, когда ей шелъ второй годъ, что всѣ названія предметовъ, которыя она знала и, какъ будто, ждала ихъ имени, она запоминала сразу: предметъ съ именемъ сливался крѣпко и повторенія не требовалъ. Когда же названіе попадало въ ея сознаніе раньше времени, предупреждало близкое знакомство съ предметомъ, каждый разъ при новомъ названіи даннаго предмета, и сколько бы разъ подрядъ вы его ни назвали, она издавала только одно вопросительное—а?! Видно было, что она усплвалась что то сообразить, но не могла: органомъ внѣшнихъ чувствъ—глазами, она видѣла этотъ предметъ много разъ, но умственнымъ окомъ еще нѣтъ, а потому и имя его падало, выражаясь фигурально, на слѣпое пятно сознанія.

„Мой сынъ, говоритъ проф. Сикорскій, мальчикъ около четырехъ лѣтъ, увидѣвъ меня однажды купающимся въ ваннѣ, впалъ въ изумленіе и, всплe-

спувши руками, произнесъ: „Боже мой! У него есть плечи". На мой вопросъ—развѣ онъ воображалъ меня лишеннымъ плечъ—мальчикъ отвѣчалъ: „я думалъ, что у тебя—шея и затѣмъ сейчасъ ноги". Нужно обратить вниманіе, что ребенокъ, помимо себя, видѣлъ часто своего меньшаго брата, купающагося съ нимъ вмѣстѣ въ общей ваннѣ". „Одна изъ моихъ дѣвочекъ, продолжаетъ Сикорскій, въ возрастѣ меньше четырехъ лѣтъ, порѣзала себѣ палецъ. Видъ крови вызвалъ, по обыкновенію, страхъ и слезы. Я закрылъ порѣзъ коллодіемъ взамѣнъ всякихъ повязокъ. Это скорое исцѣленіе привело ребенка въ большой восторгъ, и дѣвочка, среди похвалъ и благодарностей, высказала, между прочимъ, мысль, что, если бы ей не закрыли такъ скоро и такъ искусно порѣзъ, она изошла бы кровью и спалась бы, какъ воздушный шаръ, который порвали (рѣчь шла о летающихъ воздушныхъ шарахъ, наполненныхъ легкимъ газомъ). Заинтересованный такимъ понятіемъ дитяти объ устройствѣ тѣла, я предложилъ дѣвочкѣ рядъ вопросовъ, и изъ отвѣтовъ ея оказалось, что она воображаетъ себя состоящей изъ кожи, которая, какъ мѣшокъ, наполнена кровью, но что больше ничего въ ней не содержится. Я не предложилъ ребенку дальнѣйшихъ вопросовъ, но когда порѣзъ и воспоминаніе о немъ отошли въ область прошедшаго, я рѣшился съ психологической объективностью изслѣдовать понятіе дитяти. Для этого я употребилъ слѣдующій пріемъ. Ощупавъ руку ребенка отъ кисти до локтя, я предложилъ дѣвочкѣ вопросъ, не знаетъ ли она, что это у нея тамъ твердое вложено въ средину, въ ручку, и предоставилъ дѣвочкѣ ощупать руку. Дѣвочка встрѣтилась съ фактомъ, видимо, ей неизвѣстнымъ, и была озадачена отвѣтить на мой вопросъ. Чтобы сдѣлать еще болѣе полной mise an scéne, я сдѣлалъ видъ, что хотѣлъ бы сломать это нѣчто, вложенное въ руку, но что оно такъ прочно, что его ни за что не сломаешь. На новый вопросъ, предложенный дѣвочкѣ, она была не только озадачена, но какъ бы даже нѣсколько испугана этимъ неожиданнымъ открытіемъ какого то посторонняго тѣла въ глубинѣ ея руки. Не оставляя ребенка далѣе въ недоумѣніи, я подвелъ его къ скелету и объяснилъ ей, что въ ней, какъ въ скелетѣ, находятся кости, и по этой причинѣ, она—прочная дѣвочка и не ломается. Радость ребенка была велика, дѣвочка понеслась съ вѣстями—мама, няня, въ меня вложено много костей въ средину, для прочности, какъ въ скелетномъ человѣкѣ. Къ этому необходимо прибавить, что скелетъ издавна находился въ квартирѣ, и дѣти часто разсматривали скелетнаго человѣка и даже забавлялись страхомъ, возбуждаемымъ его присутствіемъ въ прислугѣ".

Эти факты опять приводятъ насъ къ раньше намѣченнымъ выводамъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ вызываютъ въ памяти и одно подходящее выраженіе Гете, что *мы слышимъ то, что понимаемъ*. Мы же теперь добавимъ, что *мы видимъ, чувствуемъ и т. д. то, что понимаемъ*. А понимать ребенокъ начинаетъ постепенно, незамѣтно подвигаясь впередъ, при чемъ это развитіе пониманія, сознанія идетъ изнутри, самостоятельно. *Постороннее знаніе раньше времени можно силой втиснуть въ душу, но сдѣлать его роднымъ тамъ, никакая сила въ мірѣ не можетъ*: непрошенный гость—хуже татарина, говоритъ русская пословица, и говоритъ совершенно справедливо, даже и въ примѣненіи къ этой области жизни человѣческаго духа.

Вотъ естественный законъ природы. Онъ проливаетъ свѣтъ и на всѣ методы обученія. А потому истинно-раціональный методъ тотъ, который въ примѣненіи къ одному ли ученику, цѣлой ли совокупности ихъ, именуемой классомъ, даетъ возможность воздѣйствовать на душу каждаго индивидуальнымъ для нея путемъ, *правильный методъ тотъ, который, примѣняясь къ массѣ, даетъ возможность черезъ головы всѣхъ проводить нужное въ душу каждаго въ отдѣльности такъ, какъ требуетъ его душа*; правильный методъ, что солнце, горячій свѣтъ котораго даетъ возможность расти и зрѣть одновременно и повсюду всему растительному и животному царству, *при чемъ каждая особь пользуется имъ, какъ, сколько и когда ей надо*.

Мы подошли къ вопросу объ индивидуализаціи обученія, вопросу, о которомъ, скажутъ намъ приверженцы современныхъ методовъ, говорится давно даже въ учебникахъ педагогики: не ново! Да—общихъ идей, высказанныхъ когда то великими творцами педагогики, идей глубоко справедливыхъ, которыми приходится питаться всѣмъ, много. Но что сдѣлано въ цѣляхъ ихъ практическаго выполненія? Что сдѣлано и въ вопросѣ объ индивидуализаціи обученія? Ничего. Во всѣхъ учебникахъ, дидактики и педагогики, старыхъ, распространенныхъ, мы встрѣчаемъ, правда, разсужденіе о необходимости сообразованія обученія съ индивидуальными силами учащихся, но черезъ нѣсколько же строчекъ обычно читаемъ другое—уже практическій совѣтъ, какъ провести требованіе индивидуализаціи: методъ обученія долженъ быть расчитанъ на среднія силы класса, чтобы худшіе могли догонять, а лучшіе не оставались безъ работы. И это *среднее ариѳметическое*, приложенное къ живымъ и растуще неустойчивымъ душамъ дѣтей, современная школа называетъ индивидуализаціей обученія, а авторы дидактикъ не замѣчаютъ прорѣ-

хи въ своемъ мышленіи,—а нѣкоторые изъ нихъ авторы и методикъ. Можемъ судить поэтому и о методахъ ихъ. Чтобы не быть, однако, голословнымъ въ такомъ серьезномъ вопросѣ, я приведу выписку изъ двухъ наиболѣе распространенныхъ „дидактикъ".

„Требованіе посильности и послѣдовательности при обученіи основывается, какъ мы видѣли, говорится въ одной изъ нихъ, на необходимости сообразоваться съ духовными силами учениковъ и съ послѣдовательностью ихъ развитія. Но такъ какъ ученики различаются по силѣ своихъ способностей и ходъ развитія этихъ способностей совершается не съ одинаковой скоростью у всѣхъ учениковъ, то понятно, что одна общая норма „послѣдовательности" и „посильности" не можетъ быть пригодна для всѣхъ учащихся. Что для одного, посильно, впору, то для другого недоступно, рано. Слѣдовательно, при примѣненіи означенныхъ требованій „посильности" и „послѣдовательности", необходимо сообразоваться съ *душевными силами каждаго индивидуума, съ индивидуальными особенностями каждаго ученика.*(!).

Учитель долженъ изучить силы каждаго своего ученика и сообразно съ этими силами вести обученіе. (!).

Въ школахъ, гдѣ обыкновенно въ одномъ и томъ же классѣ помѣщаются, для прохожденія одного и того же курса, нѣсколько десятковъ учениковъ, учителю, конечно, нѣтъ возможности, *да и не слѣдуетъ, вести обученіе каждаго ученика особо* (!). Онъ долженъ вести обученіе всего класса, но онъ непремѣнно долженъ приноравливать ученіе такъ, чтобы *оно было посильно и послѣдовательно не для нѣкоторыхъ только, но для всѣхъ учениковъ класса (!).* Придерживаясь, при прохожденіи и проработкѣ учебнаго курса, *средняго уровня учениковъ (?!)* учитель обращаетъ вниманіе вмѣстѣ съ тѣмъ и на болѣе способныхъ и, преимущественно, на менѣе способныхъ. Первымъ онъ предоставляетъ больше самостоятельности, требуетъ отъ нихъ болѣе отчетливаго и полнаго выполненія работъ, предлагаетъ иногда имъ и особыя работы, не переступая, впрочемъ, за предѣлы проходимаго курса; вторымъ—онъ оказываетъ надлежащую помощь, поддерживаетъ ихъ, ободряетъ. Такимъ образомъ весь классъ идетъ впередъ" *).

„*Обращаю вниманіе,* говоритъ другой авторъ, *на личныя свойства и особенности* (индивидуальность) *учениковъ*!

Классъ состоитъ изъ *многихъ* учениковъ, и каждый изъ нихъ имѣетъ *свой* темпераментъ, *свою* мѣру способностей, *свою* степень силы воспріятія.

---

*) *К. Ельницкій.* Курсъ дидактики, стр. 7 и слѣд. Изд. 12, 1902 г.

памяти, сужденія, *свои* дарованія. Все это необходимо учителю имѣть въ виду, чтобы успѣшно учить и правильно руководить ввѣренныхъ ему дѣтей. При этомъ онъ поддержитъ слабаго, ободритъ неувѣреннаго, направитъ даровитаго; въ то же время онъ получитъ возможность такъ располагать свое преподаваніе, что *оно будетъ разсчитано на среднюю мѣру силъ и способностей класса* *).

Такого рода индивидуализація обученія, по нашему крайнему разумѣнію, напоминаетъ собой свалку булыжника для дробленія на мостовой улицъ.

Доказывать необходимость индивидуализаціи обученія, никѣмъ въ настоящее время не оспариваемую, мы не будемъ, говорить о ея сущности, намѣченныхъ современной наукой типахъ проявленія ея, тоже не будемъ, частію за недостаткомъ времени, частію потому, что коснемся этого вопроса нѣсколько далѣе. Но здѣсь мы мимоходомъ, правда, установимъ другое: знаніе законовъ проявленія индивидуальности еще не обезпечиваетъ учителю знанія индивидуальности каждаго своего ученика въ дѣйствительности. Подведеніе ученика подъ тотъ или иной изъ установленныхъ типовъ темперамента, характера, воспріятій, памяти и т. д.—еще не значитъ опредѣлить душевную физіономію и индивидуальность его. *Истинная сущность индивидуальности въ томъ и заключается, что все закономѣрное, свойственное всѣмъ, протекаетъ у каждаго съ значительными, личными для него отклоненіями.* Это до извѣстной степени знаютъ всѣ, но обращаютъ очень мало вниманія или совсѣмъ не знаютъ другого, *что въ области высшей умственной дѣятельности – ассоціативной у каждаго существуютъ уже не отклоненія, а личная, вполнѣ самостоятельная жизнь: разумъ одинъ у всѣхъ, а умъ у каждаго свой.* Другими словами мы это выразимъ такъ, законы мышленія съ логической и психологической стороны одни и тѣ же у всякаго, но содержаніе, матеріалъ, а, слѣдовательно, и обстановка, въ которой протекаютъ эти законы, у каждаго свои.

Постараемся иллюстрировать это общее наше положеніе примѣромъ. Начнемъ съ общеизвѣстнаго факта, съ того, что содержаніе нашей умственной жизни зависитъ отъ дѣятельности нашихъ органовъ внѣшнихъ чувствъ. Ясно, что знанія у людей, предоставленныхъ вполнѣ воздѣйствію только одной природы, будутъ совершенно различны въ очень многомъ у жителей сѣверной, лѣсной полосы и у жителя южной, степной, у жителя горной страны или приморской; у ребенка—тепличнаго созданія, выросшаго въ четырехъ

*) *С. Миропольскій.* Учебникъ дидактики. В. I, изд. 7, 1902 г.

стѣнахъ, подъ неослабнымъ надзоромъ за каждымъ его шагомъ со стороны взрослыхъ, и у ребенка—дитяти широкаго простора и полной, ничѣмъ нестѣсняемой свободы. Это вполнѣ и безспорно ясно для всѣхъ. Яснымъ поэтому должно быть и дальнѣйшее. Представимъ себѣ двухъ тепличныхъ созданій, воспитываемыхъ совершенно одинаковымъ образомъ и находящихся совершенно при одинаковыхъ условіяхъ, кромѣ одного—дѣтская одного выходитъ на улицу, дѣтская другого—на дворъ. Содержаніе умственной жизни у обоихъ будетъ не одинаково: улица для одного, дворъ для другого—внесутъ свои черты въ ихъ познанія, а черезъ то и въ связь этихъ познаній. Спустимся еще ниже, возьмемъ ихъ, когда они оба были грудными дѣтьми. Допустимъ, что матери ихъ во всемъ одинаковы, вся разница ихъ только въ томъ, что одна во время кормленія грудью больше разговариваетъ съ своимъ ребенкомъ, другая—молчаливѣе, одинъ чаще бываетъ на рукахъ матери, нежели другой. И опять разница въ психикѣ каждаго. Теперь вновь допустимъ, что эти дѣти двухъ разнохарактерныхъ матерей выростутъ уже не въ разныхъ, а одинаковыхъ комнатахъ—обѣ на улицу или на дворъ, но улица и дворъ на каждаго изъ нихъ окажутъ уже не одинаковое вліяніе,—и тотъ и другой увидятъ въ ней не одно и то же, и по разному. Конечно, данный примѣръ не доказательство излагаемыхъ идей, а только иллюстрація ихъ.

Отсюда выводъ, что *первыя впечатлѣнія, зависящія отъ безчисленнаго множества случайныхъ сочетаній природы, у каждаго человѣка не одни и тѣ же, не всегда одни и тѣ же они и въ дальнѣйшемъ, а всѣ слѣдующія впечатлѣнія, мы это хорошо знаемъ изъ психологіи, создаются уже подъ угломъ освѣщенія первыхъ и т. д. по уходящей во времени, взаимно-связанной цѣпи: изъ новаго вполнѣ сознательно и легко воспринимается только то, что родственно уже имѣющемуся въ душѣ.* Однимъ словомъ, на каждаго человѣка природа воздѣйствуетъ вполнѣ индивидуальнымъ для него образомъ, а потому и все содержаніе и направленіе его знаній будутъ иныя у каждаго; другими словами, *умъ у всякаго человѣка свой.* А разъ это такъ, а это дѣйствительно такъ, то и все новое каждый будетъ воспринимать по своему, по одному ему свойственному пути, не одинаково качественно и количественно и не въ одно и то же время возраста.

Каждый человѣкъ, а также и ребенокъ, поскольку онъ фактическій носитель законовъ развитія и проявленія ума, представитель рода, человѣческаго рода, поскольку же онъ носитель своеобразія въ проявленіяхъ этихъ законовъ, онъ личность, индивидуумъ.

Современная школа ничего этого не знаетъ, а потому и построила свои методы на одномъ общемъ базисѣ—„*повтореніе—мать ученія*“, базисѣ, правда, вѣрномъ въ своей основѣ. Однако, истинную сущность даннаго положенія мы видимъ не тамъ, гдѣ современная школа. Сообщивъ исчерпывающе всѣ свѣдѣнія, что положено по извѣстному вопросу программами, заразъ, современная школа успокаивается до тѣхъ поръ пока не придетъ время вернуться къ нимъ для повторенія перваго, а тамъ и второго по очереди и т. д. при чемъ и время для повторенія устанавливается ходомъ выполненія программы, постороннимии вліяніями, а не нуждой, не потребностью души учащихся. Между тѣмъ истинная сущность повторенія, какъ учитъ насъ сама природа, заключается не въ этомъ совсѣмъ. Знанія, какъ мы видѣли выше, собираются каждымъ своими путями, дорожками, и при томъ частями, крупицами, наслаиваясь каждый разъ на раньше пріобрѣтенное: наша память при всякомъ новомъ впечатлѣніи объ извѣстномъ уже, въ той или иной степени воспроизводитъ и это извѣстное, и новое и старое сливаются вмѣстѣ для встрѣчи другого новаго въ будущемъ, а все остальное, совершено чуждое, никакими нитями не связанное съ душой человѣка—неинтересно,—мимо него душа каждаго проходитъ холодно, безучастно.

Дѣлая сводку всего сказаннаго выше, мы придемъ къ одному основному выводу, что *современная школа неправильно понимаетъ сущность понятія—методъ*. Создавши свои программы (о качественной сторонѣ ихъ мы сейчасъ не говоримъ), она установила объемъ и порядокъ, систему сообщенія знаній, а на долю метода въ собственномъ смыслѣ оставила одни частичные пріемы преподаванія того или иного свѣдѣнія. Между тѣмъ, дѣло программъ дать только объемъ свѣдѣній, но не порядокъ ихъ сообщенія. Послѣднее—дѣло метода, который и долженъ имѣть двѣ стороны: *неподвижную* и *подвижную*. Способъ, пріемы передачи свѣдѣній вообще и каждаго въ отдѣльности (послѣднее до извѣстной степени только) устанавливаются въ теоріи, укладываются въ рамки книги, порядокъ же, система сообщенія свѣдѣній—создается школой всѣмъ ходомъ живыхъ уроковъ дѣйствительности, душой учащихся,—и ничѣмъ больше, а потому и отличается подвижностью.

Но мы учимъ не отдѣльно каждаго, а всѣхъ учениковъ вмѣстѣ, а потому и методъ въ его подвижной части долженъ быть такимъ, чтобы какъ мы выразились раньше, имѣть возможность черезъ головы всѣхъ проводить нужное въ душу каждаго такъ и тогда, какъ и когда требуетъ его душа т. е. долженъ быть такимъ, чтобы не только не стѣснять, но и способствовать проявленію *своей системы* полученія знаній въ душѣ каждаго ученн-

ка. „Для учителя, говоритъ Л. Н. Толстой, вжившагося въ свободу школы, каждый ученикъ представляется особымъ характеромъ, заявляющимъ особыя потребности,—удовлетворить которыя можетъ только свобода выбора“ *). Методъ и долженъ носить эту свободу выбора каждымъ въ себѣ, въ своей сущности, не переставая быть въ то же время и методомъ для многихъ.

По отношенію къ разсматриваемому нами вопросу — обученіе правописанію, прежде всего этотъ *новый путь мы видимъ въ письмѣ не по правиламъ, а по аналогіи, по сходству, по образцу уже извѣстнаго.* Методъ аналогіи, какъ мы называемъ его, кладетъ свою неизгладимую печать и на ходъ каждаго отдѣльнаго урока и на всю систему: *это—методъ полной индивидуальной свободы.* Суть метода, въ дальнѣйшемъ онъ развернется во всѣхъ своихъ подробностяхъ—заключается въ слѣдующемъ. Учитель создаетъ потребность — какъ, увидимъ ниже — въ знаніи правильной записи примѣра. Этотъ примѣръ — хотя бы — кольцо,— учитель при активномъ участіи учениковъ записываетъ на классную доску, затѣмъ ученики пишутъ его къ себѣ въ тетради. На слѣдующій день онъ припоминается и заносится въ особую, грамматическую тетрадь. Это будетъ соотвѣтствовать первому ощущенію. Дня черезъ 2—3 учитель даетъ еще подобный примѣръ—пальцы—и обращаетъ вниманіе учащихся на первый примѣръ **). Ученики улавливаютъ сходство. Первое впечатлѣніе, не забытое душой ученика, вліяетъ на второе, чѣмъ вызывается уже представленіе о предметѣ. Дня черезъ 2—3 еще — серьги, а тамъ, можетъ быть, и черезъ большіе сроки даются новые примѣры, отъ которыхъ ясность представленія увеличивается и незамѣтно переходитъ въ потребность новой работы сознанія — образованія понятія. Каждый примѣръ заносится въ соотвѣтствующее мѣсто грамматической тетради — нашего подвижного учебника, о которомъ была рѣчь выше, *не ранѣе какъ на другой день.* Здѣсь опять свой психологическій мотивъ. Впечатлѣніе, повторившееся черезъ нѣкоторый промежутокъ времени, оставитъ въ мозгу болѣе ясный и точный слѣдъ. А за цѣлымъ длиннымъ рядомъ такъ построенныхъ примѣровъ, имѣется то глубокое значеніе, что возвращаясь нѣсколько разъ къ одному и тому же, мысль невольно работаетъ не только при сознательныхъ ея усиліяхъ, но и безсознательно, и въ концѣ концовъ подходитъ къ созданію понятія въ душѣ ученика, правда, понятія смутнаго, неформулированнаго, но уже готоваго: словесная формулировка съ учителемъ—это по-

*). *Л. Н. Толстой.* Сочиненія, т. 4, изд. 5, 1886 г. стр. 263 и слѣд.

**). Повторяю еще разъ—какъ это дѣлать, будетъ указано въ своемъ мѣстѣ, ниже.

слѣдній чеканъ, и только. А когда сдѣлать этотъ чеканъ, учитель увидитъ каждый разъ отчетливо самъ.

Поясню свою идею однимъ примѣромъ Въ тѣхъ школахъ, гдѣ учащіе, примѣняя проводимыя мною идеи, даютъ писать сочиненія въ младшемъ отдѣленіи, вслѣдъ за окончаніемъ прохожденія алфавита, я замѣтилъ (по тетрадямъ, собираемымъ мною изъ этихъ школъ) одно общее явленіе—всѣ ученики правильно пишутъ на концѣ словъ *ъ*. Они пишутъ—*на рекѣ, въ селѣ, въ полѣ,—ѣ* внутри слова не знаютъ, но на концѣ очень скоро начинаютъ писать правильно Почему?—спрашивается. При болѣе или менѣе сознательномъ написаніи словъ, отъ нихъ остается въ памяти слѣдъ, очень слабый сначала, но при повтореніяхъ выясняющійся. Что для наблюденія начинающаго писать ребенка проще, доступнѣе, какъ не начало и конецъ слова. И вотъ онъ замѣчаетъ, что въ словѣ, оканчивающемся на е, пишется всегда ѣ. *) Какъ подходятъ къ данному выводу каждый, одинъ раньше, другой позднѣе, не извѣстно, но вообще мы можемъ сказать —при помощи аналогіи.

Намъ, конечно, сейчасъ же сдѣлаютъ возраженіе, что такимъ путемъ не успѣть пройти и десятой части курса,—такъ все растянуто. Въ отвѣтъ мы не скажемъ обычное—пусть; нѣтъ—мы скажемъ: пройдемъ не только все, что полагается, но и много больше. Дѣло въ томъ, что въ свои грамматическія тетради ученики записываютъ каждый разъ примѣры не на одно какое-нибудь, а одновременно на нѣсколько правилъ. Самые примѣры вызываются къ жизни различными путями, какъ увидимъ ниже, и записываются одновременно въ разныхъ мѣстахъ грамматической тетради. Такимъ образомъ, одновременно подготовляется матеріалъ для вывода многихъ правилъ. И въ этой лабораторной работѣ выводъ, послѣдній чеканъ учителя, можетъ быть наложенъ нерѣдко не на тѣ примѣры, которые начаты изученіемъ раньше, а на другіе, почему-либо легче уложившіеся и сгруппировавшіеся въ сознаніи учащихся.

При нашемъ методѣ мы лучше захватимъ примѣровъ на большее количество правилъ, чѣмъ поторопимся сдѣлать хотя бы одинъ выводъ. Кромѣ выигрыша, мы ничего не можемъ получить. Каждый примѣръ, вѣдь, мы пишемъ по аналогіи, по сходству, по образцу съ предшествующими. А это

---

*) Въ самомъ дѣлѣ вѣдь только нѣкоторыя слова средняго рода, значительно рѣже другихъ родовъ, встрѣчающагося, оканчиваются на е, вдобавокъ въ имен. падежѣ и кое—когда въ винит., отчего они попадаются еще рѣже: вполнѣ правильный выводъ для неустойчиваго вниманія ребенка готовъ.

знакомая и намъ, взрослымъ, работа. Кто не знаетъ за собой на извѣстной ступени развитія такихъ случаевъ: остановился вдругъ въ недоумѣніи, какъ написать, напр., слово *сразмаху*—вмѣстѣ с или отдѣльно? Сейчасъ аналогія на сцену выступаетъ—сплеча, сдуру, сгоряча, всѣ эти слова пишутся вмѣстѣ, значитъ и сразмаху надо писать такъ же. И это общій законъ: *законъ аналогіи—частичный видъ закона ассоціаціи, на которомъ зиждется вся наша душевная жизнь.* Мало этого. *Законъ аналогіи—главный законъ въ мышленіи ребенка* *).

Ну, а когда будетъ сдѣланъ выводъ, ученики пишутъ по правиламъ?—спросятъ насъ. И да и нѣтъ. Правило приводится, но вмѣстѣ съ нимъ приводятся многія, если не всѣ, слова или примѣры, по аналогіи съ которыми придется писать новое. При классной работѣ учитель дѣлаетъ выводъ, когда потребность въ немъ есть у учащихся, когда онъ смутно уже намѣчается въ ихъ сознаніи. Учитель это всегда видитъ, но онъ не можетъ быть увѣренъ, что этотъ процессъ совершился равномѣрно—одинаково у всѣхъ учащихся, а потому для нѣкоторыхъ изъ нихъ выводъ не явится преждевременнымъ, т. е. это меньшинство, можетъ быть, и очень незначительное меньшинство, не будетъ раздѣлять участь учащихся по современному методу. Вотъ почему и послѣ вывода правила, наравнѣ съ нимъ, мы продолжаемъ приводить аналогичные примѣры, чѣмъ незамѣтно доведемъ до сознательнаго усвоенія вывода и наше меньшинство. Мало этого. Кромѣ правила, мы *обязательно должны глубоко-глубоко вкоренить въ память и сознаніе учащихся по одному—два примѣра на каждое правило*, какъ помощниковъ ему,—часто болѣе существенныхъ. Я и до сихъ поръ помню, какъ я писалъ заглавную букву д, почему-то недававшуюся мнѣ даже во второмъ отдѣленіи начальной школы. Какъ только доходило дѣло до этой злосчастной буквы, я всегда прежде долженъ былъ вспомнить, какъ пишется фамилія товарища Дружинина, сидѣвшаго по правую руку отъ меня, и только тогда могъ написать нужную букву. Имѣть конкретный примѣръ часто необходимо для взрослыхъ, не только для дѣтей. Вотъ почему письмо по аналогіи мы не обрываемъ совсѣмъ даже и тогда, когда хорошо усвоено и правило, только наша аналогія при этомъ условіи сводится уже на второй планъ. Часть новыхъ примѣровъ послѣ вывода мы также записываемъ въ грамматическія тетради,—*подъ горизонтальной чертой.*

---

*) Элементарное изложеніе см. у *Кейра*: Развитіе мышленія у дѣтей (логика ребенка и ея воспитанія). Переводъ подъ ред. Оболенскаго. СПБ., 1904 г. изд. Губинскаго.

Итакъ, методъ аналогіи приближаетъ насъ къ идеалу обученія—удовлетворять назрѣвшей потребности ученика въ знаніи, съ одной стороны, съ другой—вводитъ нашъ предметъ въ рамки полной жизненности: ученикъ слышитъ, видитъ, пишетъ примѣры, не зная, что эти примѣры нужны для чего-то *), пока не блеснетъ у него лучъ сознанія, и выводъ правила явится самъ собой, какъ бы; у кого этого не случилось самопроизвольно ко времени выводовъ съ учителемъ, у того—матеріала много накопилось въ душѣ, намекъ учителя на извѣстный новый процессъ работы—и выводъ готовъ; если и теперь для нѣкоторыхъ выводъ былъ рановременнымъ—возвращеніе, *дополнительные выводы-примѣры* сдѣлаютъ свое дѣло. Такъ или иначе, а въ концѣ концовъ ученикъ явится самъ творцомъ правила, такъ какъ и выводъ, сдѣланный съ учителемъ, не становится обязательнымъ сразу: ученикъ продолжаетъ писать по аналогіи до тѣхъ поръ, *пока не сроднится вполнѣ съ правиломъ*, да и послѣ того время отъ времени возвращается къ ней.

Такимъ образомъ, содержаніе отдѣльно взятаго урока по нашему методу намѣтилось. На урокахъ мы пишимъ сочиненія, пишемъ примѣры на отдѣльныя правила, но этихъ правилъ не выводимъ сразу. А когда настанетъ время, когда начнемъ дѣлать выводы, другими словами, когда приступимъ къ постепенному созданію нашей системы, мы будемъ руководиться наличностью сознанія, потребности въ этомъ выводѣ, потребности, нароставшей непроизвольно въ душѣ учениковъ: *ходъ занятій невольно каждый разъ подскажетъ время и порядокъ вывода того или иного правила.* Мы вполнѣ слѣдуемъ естественному пути развитія человѣка, даваемому природой и заключающемуся въ широкомъ процессѣ непринужденнаго наблюденія надъ самой природой, въ данномъ случаѣ—природой языка. Это наблюденіе и ростъ послѣдствій отъ него идутъ постепенно, безъ какихъ бы то ни было скачковъ. И только, когда такимъ образомъ ребенокъ подготовленъ, у него является непреодолимая потребность высказать это словомъ, т. е. связать разорванныя наблюденія между собой, новое съ раньше усвоеннымъ.

Остановимся еще нѣсколько на этомъ важномъ вопросѣ—*какъ ребенокъ создаетъ свои понятія, представленія въ дошкольный періодъ?* Такъ, какъ диктуетъ сама жизнь—частями, крупицами. Къ одному и тому же предмету, явленію приходится возвращаться многократно, каждый разъ при

*) Грамматическаго, конечно. Вообще же они знаютъ цѣль каждаго своего шага, какъ требуетъ современная педагогика. См книгу *проф. А. П. Нечаева*: современная экспериментальная психологія въ ея отношеніи къ вопросамъ школьнаго обученія. Т. I, изд. 2-е; СПБ., 1909 г.

новыхъ условіяхъ, при новыхъ точкахъ зрѣнія на него. И только въ концѣ долгой и незамѣтно вдумчивой для человѣка работы его духа, работы, раздѣляемой часто очень большими промежутками времени, постепенно изъ смутнаго, неяснаго, расплывчатаго намека на понятіе создается стройное, всесторонне охватывающее понятіе о предметѣ или явленіи. И эта долгая, упорная, незамѣтная работа души не особенность только дѣтскаго возраста. Нѣтъ. Каждый изъ насъ, представленный самъ себѣ, а не руководимый извнѣ другими, идетъ тѣмъ же медленнымъ, кропотливымъ, но вѣрнымъ путемъ. На этомъ пути природа не выставляетъ грубо одно, чему хочетъ научить, и скрываетъ другое до поры до времени, какъ дѣлаетъ школа, а учитъ всему вмѣстѣ, заразъ, и, какъ только что видѣли, постепенно, частями, предоставляя каждому брать то, что онъ хочетъ. Этотъ путь, созданный самой природой, сталъ руководящимъ и у насъ при созданіи нашего метода, какъ въ процессѣ полученія отдѣльныхъ знаній, такъ и въ порядкѣ ихъ накопленія, т. е. системы обученія. А это, вѣдь, естественный путь происхожденія и роста и науки: сначала накопленіе фактовъ, затѣмъ ихъ группировка, обобщеніе, а тамъ и объясненіе.

Такимъ образомъ, мы опять подошли къ тому же. Работа ученаго, работа человѣка вообще, работа ребенка идутъ по однимъ и тѣмъ же законамъ, только съ разницей въ интенсивности.

И такъ, *нашъ методъ аналогіи удовлетворяетъ потребностямъ души ребенка, не насилуя его естественнаго, логическаго роста сознанія, есть тотъ путь, по которому учитель всегда пойдетъ прямо, не сбиваясь въ стороны, къ цѣли, пойдетъ медленно, но вѣрно. А грамматическая тетрадь—это фокусъ, въ которомъ стягиваются всѣ результаты дѣятельности ученика, матеріальное проявленіе того, что постепенно накопляется въ душѣ учащихся и, какъ въ фокусѣ, въ ихъ сознаніи въ извѣстный моментъ проявляется.*

Многіе изъ опытныхъ учащихъ скажутъ намъ: да это знакомый путь, мы этимъ путемъ часто шли, часто случайно приходилось пользоваться готовымъ знаніемъ для сравненія съ только что даннымъ примѣромъ, который и писался по образцу припомненныхъ. И я скажу—да, и даже больше: по этому пути въ жизни идутъ, и часто, всѣ люди, такъ или иначе соприкасающіеся съ дѣтьми (пусть каждый покопается немного въ своей памяти), по этому пути часто ходятъ и сами взрослые, когда новое невольно присоединяютъ къ извѣстному уже, освѣщая послѣднимъ первое. Это путь самой

природы—вотъ почему онъ родствененъ всѣмъ, вотъ почему и учащіе въ своей практикѣ не могутъ всегда избѣжать его, но въ то же время онъ, какъ главный путь, жизненный методъ самой природы, настолько простъ, что на него никто не обращаетъ никакого вниманія, не замѣчаютъ его, чтобы изъ него создать нѣчто цѣлое и цѣнное по своему практическому значенію.

Мнѣ припоминается одно учительское собраніе въ 1909 году, на которомъ я дѣлалъ докладъ объ излагаемомъ на этихъ страницахъ методѣ. По окончаніи доклада меня попросили сдѣлать сообщеніе о моемъ методѣ преподаванія буквы ъ. Сдѣлавъ предварительный очеркъ основаній метода, я сталъ читать наиболѣе характерныя выдержки изъ таблицъ. При чтеніи съ соотвѣтствующими объясненіями столбцовъ таблицы въ залѣ сначала воцарилось сторожское вниманіе, но когда предъ умственнымъ взоромъ слушателей стала развертываться цѣлостная картина, раздался дружный хохотъ и затѣмъ опять вниманіе, но уже другого свойства: а ну-ка, что скажешь еще, больше то нечего сказать, прибавить,—говорили лица слушателей. Но я читалъ еще и еще, картина росла, а вмѣстѣ съ ней росъ и дружный хохотъ: простота и неожиданность комбинацій *словъ—понятій* на фонѣ привычнаго, хорошо знакомаго всѣмъ изученія коренныхъ словъ въ алфавитномъ порядкѣ — вызывали этотъ веселый хохотъ. Я видѣлъ это ясно, но въ то же время слышалъ и возгласы: какъ просто, какъ хорошо. Я кончилъ. Выхожу въ коридоръ, вслѣдъ за мной выходитъ и блюститель порядка и, съ усиленной вѣжливостью заговаривая со мной, заявляетъ: „а знаете, какъ просто“... „Это вы на счетъ буквы Ѣ?“ „Да. Я слушалъ и думалъ: вотъ если бы такъ раньше учили насъ“. „Ну“, думаю: „и тебя проняло!“ какъ ко мнѣ подлетаетъ одна барышня-учительница и защебетала: „А знаете, Н. Е., какъ просто, какъ просто, какъ убѣдительно-ясно! Удивляюсь, какъ это мнѣ до сихъ поръ не приходило въ голову“.

Вотъ такого рода „убѣдительно-ясная“, естественная простота и въ предлагаемомъ нами методѣ аналогіи: чѣмъ проще, тѣмъ жизненнѣе, тѣмъ ближе къ природѣ, а природа наша неизмѣнно-великая учительница во всемъ. А потому нашъ методъ аналогіи, какъ видимъ, имѣетъ двоякое значеніе. онъ не только методъ, лучшій въ сравненіи съ существующими, не только соотвѣтствуетъ душѣ ребенка вообще, но онъ и, самое главное, соотвѣтствуетъ, не переставая быть методомъ массы, душѣ каждаго въ отдѣльности взятаго ребенка. *Нашъ методъ аналогіи—методъ индивидуальнаго развитія въ самомъ тѣсномъ смыслѣ слова, развитія, лишеннаго*

даже и тѣни насильственности. Вмѣстѣ съ методомъ аналогіи мы вводимъ въ стѣны школы методъ природы, самой жизни.

И еще одно, вытекающее изъ его сущности, есть преимущество за методомъ аналогіи. *онъ до извѣстной степени парализуетъ незнаніе учителемъ въ томъ высшемъ смыслѣ, какъ мы установили выше, личности каждаго ученика, такъ какъ онъ не обрываетъ, а питаетъ индивидуальную работу каждаго, поддерживаетъ и незамѣтно направляетъ въ нужную сторону теченіе его духовныхъ процессовъ.*

До сихъ поръ мы говорили объ изученіи примѣровъ, но не касались условій, обстоятельствъ, при которыхъ оно должно совершаться. Второй и слѣдующій примѣры, какъ имѣющіе своего, такъ сказать, претендента въ первомъ, такъ или иначе попадутъ въ среду знакомую уже. Но какъ провести этотъ первый примѣръ въ душу учениковъ, чтобы онъ не оказался тамъ непрошеннымъ гостемъ? Какъ создать потребность въ усвоеніи этого перваго примѣра на каждое правило? За этимъ вопросомъ стоитъ, собственно говоря, большій вопросъ—*какъ создать потребность въ письмѣ вообще?*

II.

Давно установленъ фактъ, что жизнь ребенка, исторія его индивидуальнаго развитія, сходна съ таковой же у первобытнаго человѣка. А потому отвѣтъ на нашъ вопросъ поищемъ здѣсь, въ исторіи первобытнаго человѣка. Какъ онъ началъ писать? А раньше—какъ началъ говорить? Какъ онъ творилъ свои слова?

Дѣтски-безпомощный предъ роскошной и грозной природой юга, первобытный человѣкъ ее боялся и боготворилъ. То яркое солнце палило нещадно, далекое-далекое небо сіяло лазурью, то все покрывалось вдругъ лохматыми чудовищами—тучами, грозно ворчащими и посылающими на землю огненныя стрѣлы, несущія смерть съ собой; то лаская взоръ, зеленѣли поля, лѣса давали живительную прохладу, а море пѣло веселую пѣсню о волѣ, о туманной дали; то лѣсъ стоналъ, вселяя ужасъ, а море ревѣло, бѣшено бросая остервенѣвшія, побѣлѣвшія волны повсюду. И человѣкъ воспринимая все это, невольно и отражалъ тутъ же, звуками своего голоса. Явленія природы повторялись, повторялись и разъ произнесенныя вмѣстѣ съ переживаніемъ ихъ звуки. Положено начало языку. Первобытный человѣкъ воспринималъ все непосредственно; ощущенія и представленія у него преобладали надъ всѣми

остальными сторонами жизни сознанія, а потому и слово явилось выразителемъ этой стороны душевной жизни: яркіе образы, живыя картины непосредственнаго красочнаго представленія слились съ одновременнымъ движеніемъ души въ формѣ звука *), и за словомъ встала богатая жизнь цѣлыхъ картинъ, сложныхъ образовъ. За словомъ у первобытнаго человѣка стала скрываться цѣлая мысль, цѣлое предложеніе. Когда же онъ сталъ расчленять свою мысль и выражать ее не однимъ словомъ, все же слово для него не стало сухимъ, отвлеченнымъ символомъ понятія, за нимъ остался живой образъ, наглядная картина, такъ какъ слово и представленіе у него не раздѣлялись.

Перенесемся теперь въ современную жизнь, жизнь ребенка, и мы замѣтимъ, что и онъ переживаетъ тѣ же самые фазисы развитія. Онъ начинаетъ говорить отдѣльными словами, но за словами у него стоятъ цѣлыя мысли. Мнѣ припоминается одинъ случай: уснула на ночь моя полуторалѣтняя дочурка. Передъ сномъ она капризничала на рукахъ няньки и кричала—*папа*. Это значило—*папа, иди укладывать меня*, или—я хочу, чтобы папа уложилъ меня. Незадолго до этого она играла на кровати матери. Я сидѣлъ въ сосѣдней комнатѣ и писалъ. Когда я всталъ и заходилъ, она опять закричала—папа! Но на этотъ разъ ея крикъ выражалъ другую мысль—*папа ходитъ*. Она же, какъ, бывало, захочетъ ѣсть, говоритъ—*фу*, но если захочетъ хлѣба—чмокаетъ губами, молока—дѣлаетъ языкъ трубочкой, а сахару—бьетъ пальчикомъ по своимъ зубамъ. И здѣсь за каждымъ движеніемъ скрывается цѣлая мысль. И долго ребенокъ говоритъ такъ, говоритъ такъ даже и тогда, когда многое умѣетъ сказать и правильно построенной рѣчью, говоритъ такъ даже при поступленіи въ школу **). А когда и вполнѣ перейдетъ къ правильной рѣчи, все же за словомъ для него будутъ стоять живые образы, картины изъ жизни, а не отвлеченные символы этой жизни. Возьмите рядового простолюдина—то же явленіе, не измѣняющееся до самой старости и смерти его. И въ этомъ кроется законъ природы, знать который намъ, учителямъ, необходимо.

---

*) Это же современная наука начинаетъ класть въ основу своихъ методовъ. См., напр., *Меймана*. Лекціи по экспериментальной педагогикѣ, М., 1910 г.

**) Не даромъ школа такъ энергично съ перваго же дня ученья насаждала умѣнье говорить полные отвѣты. Она подмѣтила основную черточку въ строеніи души ребенка. Только она не могла объяснить и понять ее, а потому и уродовала душу ребенка, упорно требуя то, что такъ еще чуждо душѣ его.

Мысль и языкъ одно и то же, а мысль-душа народа, слѣдовательно, и языкъ-душа народа, внѣшнее выраженіе его умственной жизни; а потому за словомъ, за рядомъ извѣстныхъ звуковъ, всегда нужно видѣть понятіе, то, что охватываетъ собою этотъ рядъ звуковъ, но понятіе не отдѣльное, оторванное, а тѣсно связанное съ жизнью другихъ понятій. Слово для народа въ моментъ его созданія означало звуковую (устную) картину, выхваченную изъ живой природы—дѣйствительности. И это слово—картина никогда не стоитъ особнякомъ, а всегда влечетъ за собой другія слова—картины, которыя вмѣстѣ и составляютъ нашу мысль. Мы, современные образованные люди, не отдаемъ себѣ отчета въ нашемъ мышленіи, въ его формахъ,—мы всѣмъ ходомъ нашего воспитанія—образованія пріучены мыслить отвлеченно; и рѣдко—рѣдко когда, развѣ сильно заговоритъ наша душа, вдругъ почувствуемъ за словомъ, за извѣстнымъ сочетаніемъ его не слово—знакъ, а богатую, самостоятельную жизнь. Если же мы внимательнѣе прислушаемся къ нему, то замѣтимъ, что языкъ—это сокровищница нашего духовнаго роста, — „*картины изъ жизни*, сложенныя тамъ въ формѣ законченныхъ оборотовъ, точно маленькій образчикъ дѣйствительности, можно сказать—фотографическіе снимки съ явленій нашей внутренней или внѣшней жизни, которые сняты были зоркимъ глазомъ, въ иныхъ случаяхъ—за цѣлыя столѣтія до насъ", какъ говоритъ одинъ нѣмецкій педагогъ *). И до сихъ поръ для нетронутыхъ мозга и чувства необразованнаго человѣка языкъ—*картины изъ жизни, сама дѣйствительность, а не словесная оболочка*, душа ребенка—въ миніатюрѣ душа народа, со всѣми фазами ея развитія,—*и для него поэтому слово—тоже картина, и не понятіе, а синонимъ самой дѣйствительности*. И нужны большія усилія, чтобы пріучить ученика къ мысли, что слово не предметъ, не явленіе, да и эти усилія не распространяютъ своего воздѣйствія дальше уроковъ грамматики: ученики, пока дѣти, не перестанутъ мыслить образами, предметами, конкретно. *Слово для нихъ—картина, образъ, самый предметъ, явленіе, и больше ничего: такъ уже создана ихъ душа.* Всякое отвлеченное понятіе скользитъ по поверхности ихъ ума, ничуть не задѣвая сердца; оно можетъ быть усвоено, хотя и не безъ большого труда, и даже основательно, но, не связанное массой невидимыхъ нитей съ ихъ душой, съ интересами ребенка, будетъ стоять особнякомъ, далеко отъ дѣтскаго міра, безъ всякаго воспитывающаго, развивающаго вліянія.

*) *Гильдебрандъ*. О преподаваніи роднаго языка въ школѣ. Перев. Е. Е. Якушкина. М. 1902 г., стр. 130.

усвоенное одной холодной памятью, чуждое живого внутренняго міра человѣка; всегда будетъ стоять на положеніи непрошеннаго гостя, который наводитъ одну скуку и отъ котораго, обыкновенно скорѣе отдѣлываются.

Какъ же началъ писать первобытный человѣкъ. Съ чего и отчего, почему? Одна причина вызвала какъ рѣчь, такъ и письмо: стремленіе отразить, отдать обратно полученное впечатлѣніе—физіологическая, и стремленіе въ интересахъ личныхъ и общественныхъ подѣлиться съ другими - соціально психологическая.

И писать первобытный человѣкъ началъ такъ же, какъ и говорить: цѣлыя мысли, рядъ мыслей въ одномъ знакѣ, не звукъ, не слово, а цѣлое сочиненіе. И знакъ этотъ на первыхъ порахъ—рисунокъ, грубо,неумѣлою рукой нацарапанный на кости, черепкѣ и т. п., какъ живое отраженіе могучаго, живого впечатлѣнія. Это тотъ же образный языкъ, только прикрѣпленный неподвижно къ опредѣленному предмету, мѣсту.

Сравнивая эти рисунки первобытнаго человѣка съ рисунками дѣтей, мы находимъ поразительное сходство не только въ идеяхъ, но и въ техникѣ ихъ исполненія. Ребенокъ, съ такою же страстью, какъ и первобытный человѣкъ, чертитъ вездѣ—на бумагѣ, на игрушкахъ, на стѣнахъ, на полу,—гдѣ только представится возможность, и начинаетъ рисовать очень рано, съ начала втораго года отъ рожденья, какъ только чуть—чуть научится держать карандашъ въ своемъ кулачонкѣ.

Что же такое представляетъ собою дѣтскій рисунокъ и какъ идетъ его развитіе у ребенка? Коротенько коснуться этого вопроса намъ необходимо, чтобы установить другой, болѣе интересный для насъ вопросъ—въ какомъ положеніи находится рисованіе у дѣтей школьнаго возраста и что изъ него мы можемъ взять для нашихъ цѣлей—обученія письму.

Уже годовымъ ребенокъ со страстью начинаетъ чертить безпорядочныя прямыя линіи. Это начало будущаго рисованія. Не нужно видѣть, однако, въ этихъ штрихахъ—прямыхъ чертахъ и зигзагахъ, что—то только подготовительное къ слѣдующей ступени, черченію каракуль, которую, кажется, всѣ заграничные изслѣдователи считаютъ первой эпохой рисованія у дѣтей. Эта, по нашему мнѣнію, въ истинномъ смыслѣ, первая ступень, такое же звено въ развитіи ребенка, такой же результатъ усилій его духа, какъ и послѣдующія. Эта первая ступень рисованія, совпадающая съ эпохой его воркованья—случайнаго произношенія различныхъ звуковъ и слоговъ, вѣроятно, слѣдствіе одной и той же причины—неумѣлое отраженіе внѣшней природы, начавшей усиленно врываться въ сознаніе ребенка.

Если это такъ, а справедливость даннаго мнѣнія, намъ думается, наука впослѣдствіи подтвердитъ, то придется признать, что одинаковое назначеніе языка и руки—служить выразителемъ духовнаго *я* человѣка—заложено въ глубинѣ его природы. *Рисованіе не подражаніе*, какъ думаютъ нѣкоторые, *а естественная потребность духа ребенка, актъ творчества, одна изъ производныхъ духовнаго роста ребенка.* Особенно это замѣтно на слѣдующихъ ступеняхъ, гдѣ и для взрослаго человѣка становится видно присутствіе осмысленности въ работѣ.

Второй періодъ, рисованіе каракуль, т. е. неправильныхъ, частью ломанныхъ, частью закругленныхъ линій, совпадающій приблизительно съ возрастомъ отъ $1^1/_2$ до 2-хъ лѣтъ, является уже видимымъ для всѣхъ актомъ сознательнаго творчества. Въ этихъ каракуляхъ взрослый еще не усматриваетъ и отдаленнаго намека на что—нибудь, но ребенокъ въ своихъ линіяхъ и черточкахъ *видитъ то, что хочетъ въ нихъ видѣть*, т. е. людей коровъ, собакъ и т. д.

Это періодъ полной самостоятельности. Ни о какомъ подражаніи взрослымъ здѣсь не можетъ быть и рѣчи. Свободный полетъ фантазіи немного, правда, сдерживается только стремленіе придать своему рисунку большую наглядность, понятность. И это стремленіе не остается безплоднымъ—къ концу періода безформенныя каракули принимаютъ нѣкоторую оформленность. Вмѣсто каракуль появляется неправильный кружокъ съ нѣкоторыми добавочными линіями—*первичный дѣтскій рисунокъ*, общій всѣмъ дѣтямъ даннаго возраста.

Отличительной особенностью слѣдующей ступени, какъ результатъ большаго развитія сознанія ребенка, являются попытки схватывать дѣйствительныя очертанія воспроизводимыхъ предметовъ. Эти попытки въ большинствѣ случаевъ, такъ и остаются совершенно неудачными попытками, но онѣ ведутъ за собой другое—большее развитіе техники рисованія, дифференціацію первичнаго рисунка.

Первичный рисунокъ, кружокъ съ хвостикомъ, такъ и остается, но назначеніе его другое: онъ изображаетъ неодушевленные предметы. Для живыхъ же существъ у него создается болѣе правильно нарисованный кружокъ съ двумя линіями. При неправильномъ соотношеніи частей рисунка, каждый рисунокъ, однако, начинаетъ носить все же болѣе устойчивыя черты. Разъ нарисованная фигура человѣка или собаки рисуется, по возможности, также и въ дальнѣйшемъ

На этой же ступени появлятся и „домикъ“. Домикъ рисуется съ окномъ и дымомъ. Но здѣсь уже намѣчается переходъ къ слѣдующей ступени дѣтскаго рисованія—*періоду комбинированнаго рисунка.*

Сущность названнаго періода заключается въ изображеніи соотношенія не только отдѣльныхъ частей предмета, но и предметовъ между собой. Рисуется купальня и купающіяся дѣти, лѣсъ и собирающія ягоды дѣти. Конечно, и здѣсь техника отсутствуетъ, но ребенокъ разскажетъ безъ запинки, что, гдѣ и какъ нарисовано. Какъ видимъ, настоящая ступень въ дѣтскомъ рисованіи кладетъ начало *изображенію предмета въ дѣйствіи.* *)

Однако и въ техническомъ отношеніи на данной ступени замѣтенъ сильный прогрессъ. Многіе рисунки, напр., лѣстницы, лопаты, обходятся уже для взрослаго наблюдателя безъ комментаріевъ. Съ другой стороны— сложныя фигуры, какъ напр., человѣка, рисуются съ дифференціаціей: туловище и голова изображаются отдѣльно; на головѣ-кружкѣ появляются точки и черточки, изобразители глазъ, носа и рта.

Здѣсь намѣчается грань дѣятельности ребенка: символическій художникъ начинаетъ полегоньку переходить въ фактическаго изобразителя дѣйствительности. Эта грань наступаетъ приблизительно въ возрастѣ $3^1/_2$ лѣтъ.

Новая ступень, *періодъ рисованія изобразительнаго,* конечно, полна символизма, но на ряду съ нимъ идетъ и изображеніе дѣйствительности. Такъ, напр., дѣвочка нарисовала „вечеръ“ — полукругъ и фигуры деревьевъ. Полукругъ изображалъ луну. Символизмъ и дѣйствительность изображается болѣе сложными способами. Такъ человѣкъ изображается не въ видѣ схемы лица и отдѣльныхъ членовъ, но и одѣтымъ и обутымъ; руки изображаются не палочкой только, а грабельками уже.

Всматриваясь внимательнѣе въ конструкцію рисунковъ, мы замѣтимъ, что *ребенокъ большее вниманіе обращалъ все время на содержаніе рисунка, чѣмъ на детали.* Эта характерная черта замѣтна и далеко впослѣдствіи, во время учебныхъ годовъ, и вытекаетъ она изъ особенностей дѣтскаго мышленія. Ребенокъ стремится скорѣе воплотить свои идеи, скорѣе увидѣть ихъ въ дѣйствительности: стремленіе какъ можно скорѣе видѣть результатъ и самый процессъ дѣятельности сливаются въ его душѣ въ одинъ неразложимый актъ творчества, при чемъ въ этомъ актѣ надолго преобладаютъ дѣятельные, волевые, а не сдерживающе-мыслительные элементы. Въ этомъ же явленіи приходится видѣть и причину нелюбви дѣтей къ копировальному рисованію, къ рисованію съ образчиковъ: творчество, какъ видъ воли, требуетъ

*) Законъ для всего обученія.

самостоятельности, самодѣятельности и полной подвижности, а другіе стимулы душевной жизни еще дремлютъ.

На этомъ, собственно, заканчивается періодъ дѣтскаго рисунка. Въ дальнѣйшемъ надъ символизмомъ начинаетъ все больше и больше преобладать дѣйствительность, пока, къ школьнымъ годамъ, въ обыденныхъ предметахъ и дѣйствіяхъ она не восторжествуетъ вполнѣ. Техника отсутствуетъ и здѣсь, но все же мы легко узнаемъ всегда, что хотѣлъ изобразить нашъ юный художникъ. Конструкція рисунковъ осложняется, растутъ и детали рисунка. А вмѣстѣ съ тѣмъ поддерживается, если не растетъ, и страсть къ рисованію, которое начинаетъ выражать уже не только мысли, но и чувства рисующаго.

Изъ этого бѣглаго, очень бѣглаго обзора эволюціи дѣтскаго рисунка мы ясно видимъ, какая это естественная и могучая сила въ душѣ ребенка. А потому, надѣюсь, безъ излишнихъ доказательствъ становится понятной неизбѣжная необходимость не пренебрегать, не изгонять изъ обихода, какъ до сихъ поръ дѣлала школа, а утилизировать и развивать всѣми возможными мѣрами эту драгоцѣнную силу. Какъ?—увидимъ ниже.

Но современная школа такъ систематически и основательно изгоняла рисованіе изъ своихъ стѣнъ, такъ неустанно наказывала всегда и всѣхъ, уклоняющихся на урокахъ скучнаго правописанія въ интересную область рисованія, что у массы учащихъ составился взглядъ на рисованіе, какъ на вредную для дѣла шалость. Взглядъ глубоко-неправильный и въ высшей степени опасный съ точки зрѣнія души ребенка. Вѣдь, дѣтскій рисунокъ, помимо нашихъ узкихъ цѣлей правописанія, сочиненія и т. д., незамѣнимый показатель индивидуальности ребенка. „Дѣтскій рисунокъ,—говоритъ проф. В. М. Бехтеревъ въ своей книгѣ:*)—это объективный свидѣтель проявленія и развитія дѣтской психики, поскольку она выражается внѣшнимъ образомъ въ начертанныхъ линіяхъ и въ соотношеніи съ тѣми внѣшними вліяніями, которыя побудили ребенка къ рисованію“.

Каковы же эти „внѣшнія вліянія“? Другими словами—*каково содержаніе дѣтскаго рисунка въ школьный періодъ?*

Въ прилагаемыхъ ниже рисункахъ, взятыхъ нами у учениковъ одной школы лѣсной стороны, видно, что *окружающая дѣйствительность отражается, какъ на душѣ ребенка, такъ и на его рисункахъ.*

Изъ этой дѣйствительности беретъ онъ матеріалъ для своего духовнаго развитія, который уже внѣшнимъ образомъ проявляется и въ рисункахъ. На этой ступени замѣчается большое богатство дѣтской фантазіи, но эта фанта-

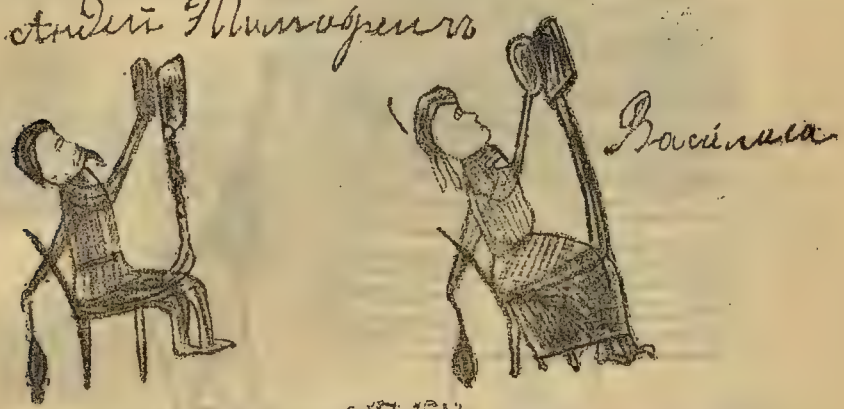
*) *В. М. Бехтеревъ.* Эволюція дѣтскаго рисунка.

зія отличается крупными чертами отъ фантазіи послѣдующихъ періодовъ развитія и фантазіи взрослаго человѣка: *Фантазія этого періода, такъ сказать, наглядно-воспроизводительная, а не строительная.* Ребенокъ, нормально развивающійся на этой ступени развитія не строитъ изъ имѣющагося въ его душѣ матеріала новой жизни, не комбинируетъ его по-своему; онъ воспроизводитъ ее, какъ она есть, какъ отражается въ его душѣ, но въ этомъ воспроизведеніи и отливается вся особенность его фантазіи: воспроизводя, онъ переживаетъ воспроизводимое съ не меньшей, а иногда и большей силой, чѣмъ воспринятое, пережитое въ дѣйствительности. Этотъ періодъ — періодъ заготовки матеріаловъ для непосредственной постройки зданія своей души. Вскорѣ заговоритъ, и сильно заговоритъ, и вторая сторона фантазіи — творческая фантазія, но пока она молчитъ. Вотъ чѣмъ объясняется по нашему, такой, напр., общеизвѣстный фактъ изъ дѣтской психики, какъ особая любовь, пристрастіе къ точности при повтореніяхъ взрослыми разсказанныхъ уже раньше сказокъ, разсказиковъ и т. д.: ребенокъ знаетъ дѣйствительность, одну неподкрашенную дѣйствительность, которая, не разъ отражаясь въ его душѣ, отраажется всегда одинаково.

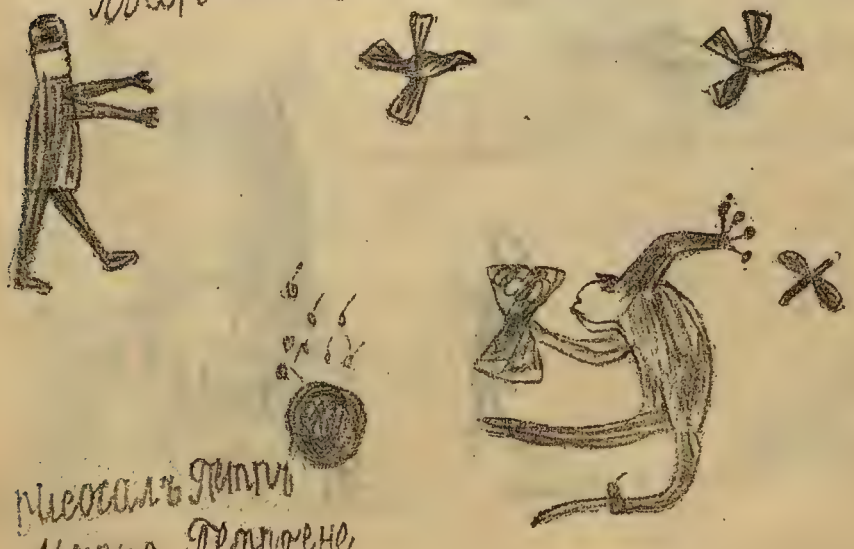
Мы еще вернемся къ этой особенности, такъ какъ она, какъ показатель извѣстной стороны душевной дѣятельности, имѣетъ очень большое педагогическое значеніе. А теперь продолжимъ о рисованіи.

2.

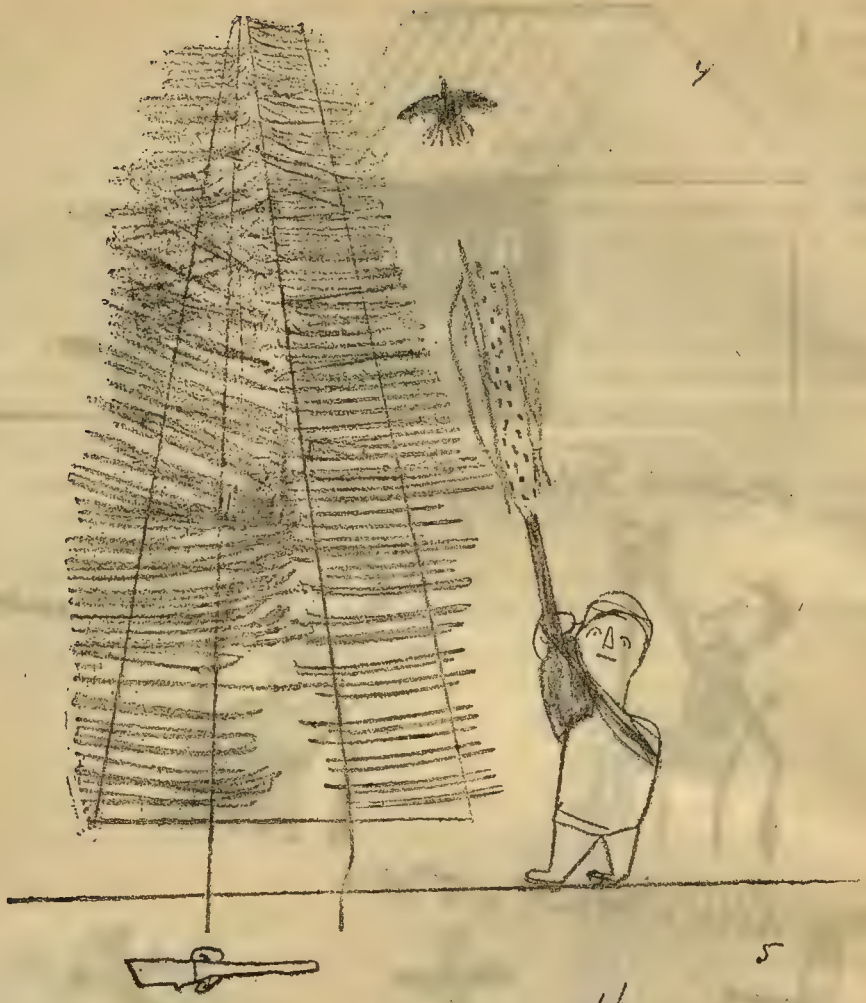
Андей Тимофеичъ

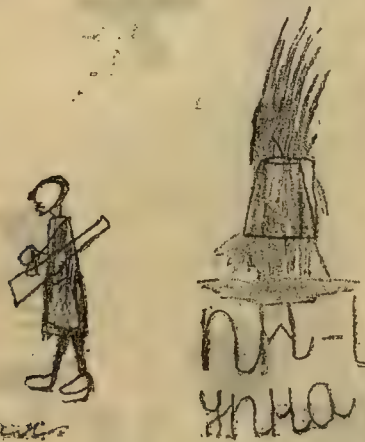


Мартишка и очки

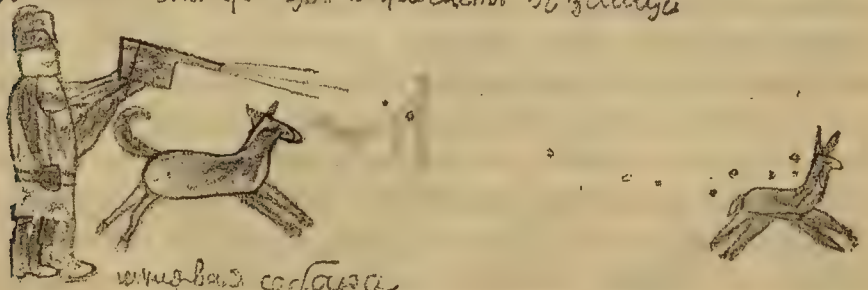


Рисовалъ Петръ
Марие Петроене

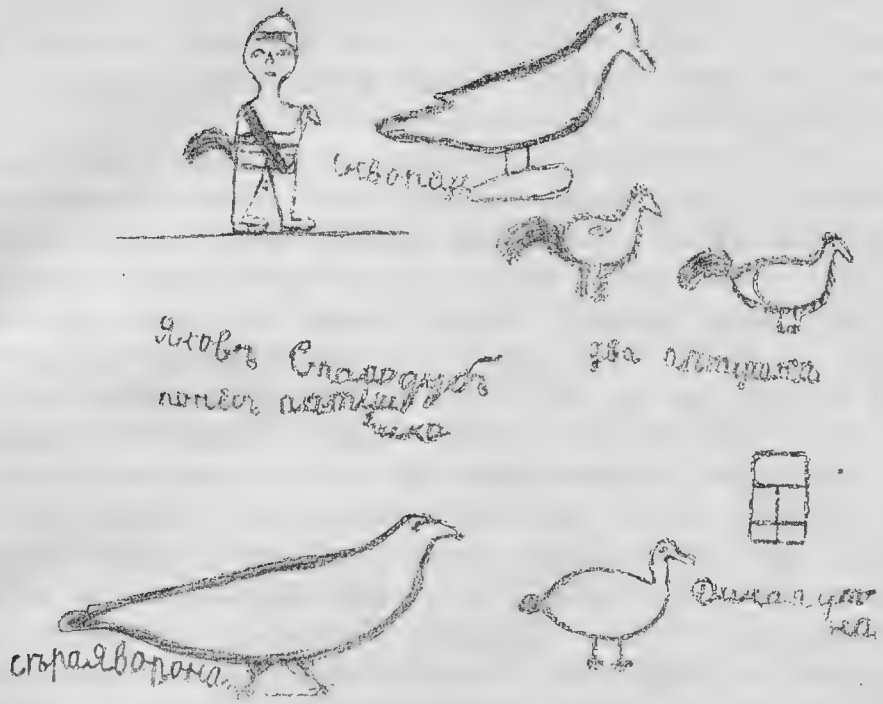




Лисичка старается спрятаться в засаду



умная собака



Рисунокъ № 1-й изображаетъ дѣтей, идущихъ собирать грибы подъ елью. Рисунокъ ели—символическій рисунокъ, но все же характерная черта ели—конусообразность—схвачена вѣрно. Этотъ рисунокъ—произведеніе изучавшаго алфавитъ. То же въ рисункѣ № 4 другого ученика.

Рисунки №№ 2, 3, 5 7 и 8-й окончившихъ прохожденіе букваря и болѣе развитыхъ умственно ребятъ. № 6-й сложный рисунокъ, въ которомъ схвачено очень много вѣрныхъ чертъ изъ области движенія животныхъ. Характерной особенностью рисованія на этой ступени является *новая страсть —подписывать рисунки.* Что это за подписи, вмѣсто Андрей—*андей, рождест елко,*—мы видимъ, конечно. Но намъ важенъ здѣсь психологическій мотивъ: ребенокъ стремится пользоваться всѣми способами отраженія дѣйствительности для передачи этого отраженія—своего душевнаго движенія другимъ. А этотъ психологическій мотивъ говоритъ намъ, что и, такъ *нелюбимое въ школѣ учениками, письмо составляетъ принадлежность ихъ души.* Если же его ненавидятъ, такъ въ этомъ виноватъ методъ, но только не научающій новому, но даже вытравляющій инстинктивные задатки души.

Мы подошли къ моменту, когда *рисунокъ начинаетъ передавать свои права письменному слову,* мы подошли къ моменту, въ которомъ отъ удачной комбинаціи обученія рисованію и письму зависитъ все дальнѣй-

шее обученіе—легкое, плодотворное или горькое, безуспѣшное, какъ теперь. Тѣмъ болѣе мы можемъ сказать это, что, какъ показываетъ рисунокъ № 10, примѣрно со второго отдѣленія начальной школы, ребенокъ переходитъ къ новой формѣ рисованія—*копировкѣ образцовъ*.

Это копированіе вызывается двумя причинами—отчетливо сознанной необходимостью научиться точнѣе въ техническомъ отношеніи воспроизводить окружающую природу, и подражаніемъ основнымъ законамъ природы, которое къ этому времени начинаетъ проявляться и въ сферѣ рисованія. Неудовлетворенность своимъ рисункомъ у ребенка начинаетъ, обыкновенно, проявляться лѣтъ съ 4—5, когда онъ говоритъ, что не умѣетъ нарисовать этого и просить нарисовать отца или мать. Это недовольство безостановочно растетъ и къ 9—10 годамъ выливается въ форму открытой копировки съ образцовъ. Не нужно забывать истинной сущности этой копировки—*овладѣть техникой*, и только: *свобода творчества остается по—прежнему главной силой*. Этотъ новый стимулъ душевной дѣятельности открываетъ широкое поле для болѣе продуктивнаго и болѣе точнаго воспроизведенія окружающей дѣйствительности. Рисунокъ осложняется, совершенствуясь въ своей техникѣ Содержаніе расширяется вслѣдъ за большимъ ознакомленіемъ съ окружающимъ міромъ. *Создается сама собой благодатная почва для сложнаго рисованія въ широкихъ цѣляхъ умственнаго и нравственнаго развитія ребенка и веденія систематическихъ уроковъ рисованія—въ цѣляхъ выработки техники*.

Такимъ образомъ, мы незамѣтно, указавъ по пути на значеніе рисованія въ исторіи душевнаго развитія ребенка и въ школьной жизни, подошли къ отвѣту на нашъ вопросъ—*какъ создать подходящія условія для запоминанія перваго слова, перваго примѣра въ изучаемомъ правилѣ, другими словами, какъ создать у ученика душевную потребность въ этомъ? При помощи искусно-направленнаго рисованія и подписи подъ рисункомъ*,—вотъ нашъ отвѣтъ. Однако, чѣмъ ближе мы къ началу обученія письму, тѣмъ хуже ребенокъ умѣетъ рисовать, а потому этотъ путь можетъ быть приложимъ не всегда. Необходимость толкаетъ насъ къ другимъ путямъ, изъ которыхъ ближайшій—*письмо по картинкамъ*.

III.

Письмо по картинкамъ имѣетъ за собой у насъ уже цѣлую исторію, видными именами въ созданіи которой были такія имена, какъ Ушинскій, Бунаковъ и г. Вахтеровъ.

Здѣсь такъ же, какъ и почти во всѣхъ другихъ педагогическихъ вопросахъ, безъ участія покойнаго К. Д. Ушинскаго дѣло не обходится. Письмо по картинкамъ ввелъ у насъ онъ. Такъ, всѣ картинки въ „Род. Сл.“, не связанныя съ текстомъ статей, помѣщены „съ цѣлью—дать словесныя и умственныя упражненія дѣтямъ“*). По однимъ и тѣмъ же картинкамъ, по его идеѣ, ученики, возвращаясь, пишутъ три раза: отдѣльныя слова, простыя предложенія и, наконецъ, маленькія статейки. Геній Ушинскаго былъ на высотѣ своего положенія и здѣсь. Онъ далъ въ своей книгѣ рядъ сложныхъ картинокъ, по которымъ ученики въ первый разъ пишутъ только отдѣльныя слова. Но за спиной этихъ оторванныхъ отъ жизни словъ всегда должно стоять словесное описаніе цѣлой картины, отдѣльныя слова изъ котораго и пишутъ. Трудно установить, благодаря незаконченности произведеній Ушинскаго, вполнѣ сознавалъ или только чувствовалъ онъ всю педагогическую глубину данной идеи: *не давать для письма отдѣльныхъ словъ, хотя бы и по картинкамъ*, и возвращаться къ однимъ и тѣмъ же картинкамъ по нѣсколько разъ. По крайней мѣрѣ, не развитая вполнѣ теоретически, эта идея не была усвоена и послѣдующими педагогами, продолжателями дѣла Ушинскаго; она погибла вмѣстѣ съ своимъ рожденіемъ. Широкое пользованіе письмомъ по картинкамъ вслѣдъ за Ушинскимъ ввелъ Бунаковъ. Но отъ идеи Ушинскаго здѣсь осталась одна только внѣшность, рожки да ножки. Достаточно бѣгло взглянуть на содержаніе картинокъ въ „Род. Сл.“, годъ 1-й, и „Азбукѣ“ Бунакова, чтобы сразу же замѣтить перемѣщеніе центровъ. Въ самомъ дѣлѣ, вся „Азбука“ Бунакова наполнена рисунками отдѣльно взятыхъ предметовъ: соха, рука, муха, и т. д., называемыхъ имъ—„*прописи-картинки*“. По поводу письма по этимъ „прописямъ-картинкамъ“ Бунаковъ пишетъ въ своей методикѣ**) буквально только слѣдующее—„Писаніе по „прописямъ картинкамъ“: сперва пишутъ только названія нарисованныхъ предметовъ, потомъ краткія предложенія на вопросы: „кто? что дѣлаетъ?“—потомъ распространенныя предложенія на вопросы: „кто? что дѣлаетъ? чѣмъ? гдѣ?“ Какъ видимъ, отъ идеи Ушинскаго осталась одна, и при томъ не главная, сторона: письмо по картинкамъ болѣе жизненно, болѣе интересно для ребенка, чѣмъ механическое списываніе словъ съ книги. Но основной недостатокъ уже въ чисто практическомъ проведеніи идеи письма по картинкамъ у Бунакова тотъ, что такое письмо, вливая въ него большее содержаніе въ

*) *К. Д. Ушинскій.* Руководство къ „Род. Сл.“, ч. I.

**) *Бунаковъ.* Родной языкъ какъ предметъ обученія въ начальной школѣ Изд. 13, стр. 92.

сравненіи съ письмомъ безъ картинокъ, не устраняетъ однако ученика отъ орѳографическихъ ошибокъ.

Существенную поправку ввелъ г. Вахтеровъ*). Онъ сталъ дѣлать подписи подъ картинками, подписи не полныя, а только наиболѣе трудныхъ мѣстъ слова, а остальныя замѣнились рядомъ точекъ, по числу пропущенныхъ буквъ.

Такимъ образомъ, ученикъ помимо картинки сталъ имѣть нѣкоторый руководящій остовъ и самаго слова. Улучшеніе замѣтное, но улучшеніе частичное и не вполнѣ вѣрно проведенное. Подпись подъ картинками дается печатнымъ шрифтомъ, а не рукописнымъ, какъ требуетъ современная наука, и какъ намекалъ на это намъ еще Ушинскій, и точки въ сознаніи малоопытнаго писца скорѣе сольются вмѣстѣ, чѣмъ, напр., отчетливо поставленныя черточки. Въ этомъ направленіи нововведеніе г. Вахтерова и проводится другими букваристами, только онъ почему-то упорно держится своего. Но, повторяю, это улучшеніе, какъ оно ни хорошо само по себѣ, частичное улучшеніе. *Оно касается только самостоятельнаго письма учениковъ, не захватыя нисколько письма съ учителемъ, и кончается вмѣстѣ съ букваремъ.* Какъ на урокахъ съ учителемъ во все время ученья, такъ и на самостоятельныхъ по прохожденіи букваря, ученикъ не видитъ больше картинокъ: поманили, поиграли да и спрятали, выходитъ.

Передъ нами, значитъ, открывается дорога шире—воспользоваться идеей письма по картинкамъ, провести ее черезъ весь курсъ, всесторонне охвативъ содержаніе предмета**). Мы это и исполнимъ въ дальнѣйшемъ, насколько окажется возможнымъ. Но на первыхъ порахъ мы встрѣчаемся съ однимъ весьма существеннымъ вопросомъ, на которомъ до сихъ поръ, послѣ бѣгло брошенной практической иллюстраціи Ушинскимъ, никто не останавливался.

*) Поправку къ Бунакову, а не Ушинскому, который стоялъ въ своемъ „Родн. Словѣ“ на высотѣ современныхъ идей: списываніе—выборка изъ проработаннаго съ рукописнаго текста.

**) Правда, на этомъ пути уже есть и выходятъ новыя руководства, но ни одно изъ нихъ не выдерживаетъ критики. Или они имѣютъ въ виду ученика, умѣющаго писать, приступившаго уже къ сочиненіямъ (Михеевъ. Сочиненіе по картинкамъ; Гречушкины и Бородичъ. Альбомъ картинъ для сочиненій), или начинающаго, но не доводящіе начатаго дѣла до конца, не говоря о массѣ другихъ недостатковъ (Борисовъ и Лавровъ. Планы и т. д.; Сатаровъ. Тоже и т. д.), или талантливо составленныя, вносящія въ свое новое слово руководства, но картинки въ нихъ присоединены случайно, не въ нихъ здѣсь дѣло (Соловьевой, Лопыревой и др. Развитіе рѣчи). Есть и такія руководства, которыя имѣютъ въ виду одну только грамматику и правописаніе (Михеевъ. Грамматическія упражненія), но также идея не исчерпывается вполнѣ, не говоря объ односторонности—упражненіе по картинкамъ только при самостоятельномъ письмѣ.

Письмо по картинкамъ, безусловно лучше письма подъ диктовку или списыванія съ печатнаго, даже и съ рукописнаго. Но, и при всѣхъ своихъ достоинствахъ, оно имѣетъ одинъ существенный недостатокъ. Вѣдь, письмо, хотя и по картинкамъ, отдѣльныхъ, не связанныхъ между собой словъ, въ концѣ концовъ опротивѣетъ: безсмысленная скачка съ коровы на домъ, съ дома на глаза, съ глазъ на руль—немногимъ лучше таковой же подъ диктовку. Вѣдь, ребенокъ, какъ мы намѣтили выше, мыслитъ одухотворенными образами, живыми картинами, а не отдѣльными словами; за словомъ скрывается для него цѣлая мысль, такъ сказать, крошечное сочиненіе. Отдѣльныхъ словъ, какъ словъ, онъ не знаетъ. А потому *письмо отдѣльныхъ, безсвязныхъ словъ, хотя бы и по картинкамъ, для его души упраженіе чуждое, скучное, ненужное.*

На эту сторону до сихъ поръ, я говорю, никто не обращалъ вниманія, а между тѣмъ она имѣетъ очень важное значеніе. Она касается начала, первыхъ основъ обученія письму, когда, по необходимости, ребенокъ пишетъ только отдѣльныя слова. Кромѣ словъ онъ ничего писать еще не можетъ; письмо же словъ, какъ мы хорошо знаемъ, не соотвѣтствуетъ душевному строю учащихся на данной ступени.

Самое простое рѣшеніе—это, конечно, вернуться къ Ушинскому, возобновить основательно забытое изъ его книгъ: писать слова по отдѣльнымъ картинкамъ, взятымъ изъ одной сложной картинки, объединенной при томъ же въ сознаніи учащихся предварительнымъ связаннымъ устнымъ разсказомъ. Но это неудобно въ чисто практическомъ отношеніи: трудно набрать надлежащее количество подходящихъ сложныхъ картинъ,—не даромъ у Ушинскаго ихъ мало,—не совсѣмъ правильно и съ точки зрѣнія психики дѣтской: описаніе, предложенное Ушинскимъ и явившееся естественнымъ слѣдствіемъ его идеи, описаніе при томъ же въ самой низшей его формѣ—перечисленія предметовъ, объединенныхъ однимъ мѣстомъ или временемъ,—дальше стоитъ отъ дѣтской души, чѣмъ повѣствованіе, сдѣланное даже учителемъ,—не говоримъ уже о самостоятельномъ. Такимъ образомъ, наша поправка должна бы заключаться въ подборѣ сложныхъ картинъ, объединенныхъ дѣйствіемъ и влекущихъ за собой разсказъ, а не описаніе. Но расчленять стройное цѣлое на отдѣльные, оторванные куски—слова, выхватывать изъ этого органически слитаго цѣлаго 3—4 случайныхъ предмета—пріемъ не только неправильный психологически, какъ у Ушинскаго, но уже и лишенный педагогической здравости. Удобное въ чисто практическомъ отношеніи письмо словъ по рисункамъ отдѣльныхъ предметовъ, такимъ образомъ, нельзя обойти, но и нельзя вести его въ та-

комъ антипедагогическомъ видѣ, какъ онъ поставленъ въ современной школѣ. Намъ надо выйти изъ этого неестественнаго положенія, поставивъ дѣло на строгую основу психологическихъ началъ. Намъ кажется, означенный выходъ мы имѣемъ, и выходъ интересный, родной душѣ ребенка. *Этотъ выходъ—въ загадкѣ.*

Современная школа начинаетъ съ обученія письму отдѣльныхъ словъ, за которыми, хотя и прикрашенными нерѣдко за послѣднее время картинками, ничего не скрывается больше, какъ назойливо торчащая необходимость усвоить правописаніе слова. Отъ отдѣльныхъ словъ переходятъ къ письму по безконечно-скучнымъ и глупымъ вопросамъ предложеній, затѣмъ переложеній, по вопросамъ, плану и т. д.*). И только въ концѣ года на третій годъ обученія современная школа даетъ своему питомцу самостоятельное сочиненіе: она начинаетъ съ простого и постепенно переходитъ къ сложному. Но оказывается, не все то просто, что кажется такимъ для взрослаго, и наоборотъ. *Для ребенка проще не одно слово само по себѣ, а мысль, своего рода небольшое сочиненіе. Съ этого простого мы и должны начать Современный методъ и ходъ обученія письму надо перевернуть вверхъ ногами: чѣмъ начинали, тѣмъ надо кончать, а чѣмъ кончали, съ того начинать.* Мы будемъ начинать не съ письма отдѣльныхъ словъ въ неприкрытыхъ цѣляхъ орѳографіи, не съ безконечныхъ упражненій въ правописаніи *і*, *а* или *я* послѣ шипящихъ и т. д; короче—мы будемъ начинать не съ изученія бездушныхъ, нѣмыхъ кирпичей для зданія, мы начнемъ съ этого самаго зданія, самаго лучшаго художественнаго зданія человѣческой мудрости—языка, *рѣчи—сочиненія. Сочиненіе—начало и конецъ, альфа и омега нашего новаго метода.* Сочиненіе—одна-двѣ мысли дѣтскаго лепета, притомъ же и записаннаго однимъ словомъ, на первыхъ порахъ, и сочиненіе—стройное письменное творческое созданіе уже искушеннаго юнца—это два крайнихъ полюса одной и той же прямой—нашего метода обученія письму. А все остальное, въ формѣ ли правописанія или чего иного, приложится само собой, какъ необходимый, логически вытекающій изъ сочиненій придатокъ—помощникъ.

Мы такъ и поступимъ: *ребенокъ, написавшій первое слово въ своей жизни, напишетъ у насъ уже сочиненіе, близко-знакомое, родное,*

*) См. новыя руководства, отличающіяся отъ старыхъ только картинками, напр., *Борисова и Лаврова.* Планы, темы и т. д. для письменнаго изложенія или *ту же самую книгу, выпущенную одновременно, но почему то подъ другимъ названіемъ:* Новый путь обученія письменному изложенію мыслей.

интересное сочиненіе. Самое маленькое сочиненіе въ одно предложеніе. Съ него бы и надо начинать, но техническія неудобства заставляютъ и насъ начать, какъ и всѣхъ—съ письма отдѣльныхъ словъ. Однако, это не будетъ письмо оторванныхъ, случайныхъ и быстро мѣняющихся словъ, такъ какъ *вокругъ письма въ одно слово мы создадимъ устный разсказъ такъ, что написанное слово всегда будетъ дополняться въ воображеніи пишущихъ этимъ разсказомъ.* При перечитываніи каждаго написаннаго слова, воспроизводится вполнѣ или коротенько и самый разсказъ. Но создать разсказъ къ каждому слову трудно, а, пожалуй, и невозможно и для учителя и для учениковъ. *На помощь намъ въ данномъ случаѣ и идутъ уже упоминаемыя нами русскія загадки.*

IV.

Психологическое значеніе загадокъ, ничтожное у интелигентнаго человѣка, очень велико въ умственной жизни простолюдина. Кому не извѣстно, что жители села и деревни и до сихъ поръ, собираясь вмѣстѣ, проводятъ съ увлеченіемъ цѣлые вечера за загадываніемъ и разрѣшеніемъ загадокъ и различныхъ мудреныхъ и софистическихъ вопросовъ. Древніе греки, на площадяхъ подъ открытымъ небомъ слушавшіе спорящихъ, кто кого прижметъ къ стѣнѣ безвыходности, и современные русскіе, въ душныхъ избахъ часами думающіе надъ мудреными задачами, дѣйствуютъ и дѣйствовали подъ вліяніемъ одной и той же причины: умственная энергія требуетъ дѣятельности, выхода, а окружающая дѣйствительность его не даетъ, тогда умъ создаетъ самъ для себя исходъ—споры у грековъ, загадки и фокусы у русскихъ. Посмотрите и на маленькихъ школьниковъ, толпящихся около карты и ищущихъ названіе, случайно выхваченное кѣмъ-нибудь съ карты, посмотрите на интересъ, на увлеченіе, съ которымъ это продѣлывается, и вы сразу поймете, что здѣсь не пустое любопытство, не желаніе убить долгое и скучное время, а проявленіе чего-то большаго. Это большее—органическое стремленіе ума создать для себя необходимые объекты мышленія, разъ ихъ мало даетъ окружающее. Та же причина вызываетъ у дѣтей и сильную любовь къ загадкамъ. *Вводя, такимъ образомъ, загадки въ повседневный обиходъ школьной жизни, мы не только создадимъ удобный методическій мостъ для перехода къ изученію правописанія, но и извѣстную психологическую атмосферу, въ которой такъ естественно и въ нашихъ интересахъ будетъ разряжаться умственная энергія учащихся: скучные*

школьные уроки, введенные незамѣтно въ тѣсное русло душевной жизни ребенка, невольно пріобрѣтутъ сначала отраженный, а потомъ и самостоятельный интересъ. Какъ же пользоваться загадками? Какъ ихъ пустить въ обиходъ школьной жизни въ качествѣ систематическаго педагогическаго матеріала?

Подробную разработку настоящаго вопроса мы дадимъ въ дальнѣйшемъ и въ учебникахъ для учениковъ, а здѣсь въ общихъ чертахъ познакомимъ только съ сущностью самой идеи. Допустимъ, что первое слово въ жизни, которое придется писать ученику—слово *коса*. При нашемъ методѣ, какъ это мы докажемъ въ своемъ мѣстѣ*), ученикъ съ самаго перваго слова пишетъ сознательно, свободно, но все же чисто техническая сторона его будетъ нѣсколько затруднять, стѣснять. О письмѣ сочиненій, хотя бы и въ два слова не можетъ быть и рѣчи еще. И все же, занося въ свою тетрадь и по одному слову, ученикъ будетъ писать сочиненія и сочиненія содержательныя и интересныя для себя. Для этого прежде, чѣмъ заставить написать нужное учителю слово, ученикамъ сообщается загадка. Загадка отгадывается, разбирается, отгадка пишется на картинкѣ или рисуется самими учениками и потомъ уже пишется. Такъ поступаемъ и со словомъ коса. „Травы поѣмъ, зубы вытуплю; песку хвачу, опять наточу“—загадка, возбуждающая живой интересъ, который переносится и на отгадку. Въ связи же съ процессомъ работы, указаннымъ выше эта послѣдняя становится полнымъ душевнымъ достояніемъ ребенка, а вмѣстѣ съ этимъ и зрительный образъ слова. Такимъ же достояніемъ становятся и послѣдующія отгадки. *И хотя каждая изъ нихъ состоитъ изъ одного слова, но въ письмѣ этихъ отдѣльныхъ словъ нѣтъ оторванности, скучной скачки отъ одного непосредственнаго слова къ другому такому же, такъ какъ каждое слово представляетъ самостоятельное и одухотворенное цѣлое, центръ маленькаго, интереснаго устнаго сочиненія—загадки.* Благодаря такому пріему ученики у насъ съ перваго же слова пишутъ сочиненіе, а не упражняются въ скучномъ письмѣ отдѣльныхъ словъ, съ незамаскированной цѣлью—научиться этому письму. А тамъ, гдѣ почему либо мы не можемъ дать загадку, все же ни одного слова не пишемъ съ учениками, хотя бы и по картинкамъ, безъ того, чтобы за каждымъ изъ нихъ не стояло свое живое содержаніе—разсказъ, сказка, стишокъ, бесѣда, или что—нибудь въ подобномъ родѣ. Когда же загадка потеряетъ этотъ свой смыслъ, мы даемъ ей надолго другое наз-

*) Ниже, глава вторая, 6, а главнымъ образомъ въ нашей методикѣ по обученію грамотѣ.

наченіе—*она начинаетъ служить цѣлямъ орографіи.* „Сколько годъ вѣситъ?“—вопросъ, моментально встряхивающій мысль учащихся своей оригинальностью, новизной. Начинаются догадки, толки, создается та атмосфера, въ которой, что ни сообщи, все интересно будетъ. Годъ вѣситъ одинъ Пудъ и два Лота...*). Интересъ растетъ... И правило о сомнительныхъ согласныхъ, вскрытое на этомъ урокѣ, не будетъ мертвенно—холоднымъ, а согрѣтымъ могучимъ стимуломъ—интересомъ. „Утка въ морѣ, хвостъ на заборѣ?“ Ковшъ въ водрѣ. „Залѣзла Варвара выше амбара?“ Труба на крышѣ. Развѣ это не интересные же примѣры для другого правила орографіи. *А если провести ихъ нашимъ методомъ аналоіи, являющимся частичнымъ, реальнымъ выраженіемъ болье великаго метода жизни—синтеза, да связать съ рисованіемъ, то получится положеніе (нерьдко), при которомъ безъ всякихъ дополнительныхъ упражненій ученики прочно и навсегда усваиваютъ правило.* Всякая загадка прежде всего даетъ„ поводъ къ интересной и полезной классной бесѣдѣ, которая закрѣпится въ умѣ ребенка именно потому, что *живописная и интересная для него загадка заляжетъ прочно въ его памяти, увлекая съ собою и всѣ объясненія, къ ней привязанныя.* Такъ напр., сколько интересныхъ и полезныхъ для ребенка объясненій можно связать съ слѣдующею поэтическою загадкою: *заря—заряница, красная дивица, по льсу гуляла ключи потеряла; мьсяцъ видьлъ не сказалъ, солнце увидало—подняло.* Положимъ, что ребенокъ не отгадаетъ, что *ключи* значитъ *роса;* но пусть онъ объяснитъ: почему заря называется красною дѣвицею? почему говорится, что заря теряетъ росу? почему мѣсяцъ не поднялъ росы? какъ солнышко подымаетъ росу? Какая живая и полезная бесѣда можетъ быть закрѣплена въ душѣ дитяти подобною живописною загадкою? Словомъ, я смотрѣлъ на загадки, какъ на картинное описаніе предмета“ **). Вотъ это—то картинное описаніе предмета, живое сочиненіе мы и утилизируемъ въ своихъ интересахъ, интересахъ орографіи, какъ невольнаго придатка къ нашимъ живымъ бесѣдамъ.

Интересъ растетъ, наша цѣль ускоряется въ достиженіи и упрочивается въ исполненіи, когда ученики будутъ сами *приносить загадки изъ дома,* отъ своихъ отцовъ, дѣдовъ. А къ нимъ учитель помогаетъ *составить и свои, новыя.* Любимая игра, такъ широко развитая и до сихъ поръ въ формѣ ребусовъ, шарадъ, игры словъ.

---

*) Въ году одинъ Пудъ и два Лота—имена.

**) *К. Ушинскій.* Руководство къ препод. по „Род. Сл.“, ч. I, стр. 63.

И всѣмъ этимъ мы будемъ итти только навстрѣчу одному общему и основному закону въ жизни ребенка и человѣка вообще. Вѣдь, *вся дошкольная жизнь ребенка сплошное, непрерывное творчество, на почвѣ котораго совершается органическое развитіе всей души, а не только ума:* всесторонее развитіе души человѣка и органически проявляющаяся дѣятельность его—одно и тоже, какъ молнія и громъ одинъ и тотъ же процессъ извѣстнаго явленія природы, но не одинаково воспринимаемый нами въ зависимости отъ различныхъ органовъ воспріятія.

Насколько, однако, ни благодарный матеріалъ загадки, все же мы пользуемся не одними ими, въ особенности, когда вопросы орографіи тѣсно сливаются съ вопросами грамматики. Вообще, признавая изученіе правилъ правописанія по учебнику ненормальнымъ, недопустимымъ, мы будемъ *изучать ихъ въ связи съ письмомъ- сочиненіями; мы будемъ создавать положенія, при которыхъ ученики сами увидали бы необходимость знанія правила и его прямое практическое приложеніе:* знаніе цѣли и сознаніе необходимости усвоенія правила—два незамѣнимыхъ условія интересности и прочности усвоенія, такъ какъ здѣсь на помощь холодному разсудку идетъ согрѣвающее чувство.

Для изученія орографіи въ тѣсномъ смыслѣ хороши *пословицы*, которыми такъ широко и пользуются въ настоящее время почти всѣ авторы учебниковъ правописанія. Смѣнивъ собой безсмысленно-отрывочные, безсодержательные примѣры, внеся съ собой больше жизненности, они однако не уничтожили всѣхъ дефектовъ прежняго преподаванія, а, пожалуй, и усугубили ихъ.

Сознательное, планомѣрное пользованіе пословицами идетъ у насъ все отъ того же неизмѣннаго К. Д. Ушинскаго. Онъ ввелъ ихъ въ свое „Род. Слово", а въ руководствѣ къ нему писалъ слѣдующее: „Русскія пословицы имѣютъ значеніе при первоначальномъ ученьи отечественному языку, во-первыхъ, по своей формѣ, во-вторыхъ, по своему содержанію".

По *формѣ*—это животрепещущее проявленіе родного слова, вылетѣвшее прямо изъ его живого, глубокаго источника—вѣчно юной, вѣчно развивающейся души народа. Эти пословицы и поговорки, сами дыша жизнію, пробуждаютъ къ жизни и сѣмена родного слова, всегда коренящіяся хотя и безсознательно, въ душѣ ребенка. *Еще болѣе наши пословицы противорѣчатъ нашей грамматикѣ, и почти каждая коренная русская пословица есть насмѣшка надъ грамматическимъ правиломъ.* Но если наши пословицы не годятся для грамматическаго разбора, за то едва ли

есть лучшее средство привести дитя къ живому источнику народнаго языка и внушить душѣ ребенка безсознательно тактъ этого языка.

По *содержанію* наши пословицы важны для первоначальнаго обученія тѣмъ, что въ нихъ, какъ въ зеркалѣ, отразилась русская народная жизнь со всѣми своими живописными особенностями. Можетъ быть ничѣмъ нельзя такъ ввести дитя въ пониманіе народной жизни, какъ объясняя ему значеніе народныхъ пословицъ. Въ нихъ отразились всѣ стороны жизни народа: домашняя, семейная, половая, лѣсная, общественная; его потребности, привычки, его взглядъ на природу, на людей, на значеніе всѣхъ явленій жизни

Но, замѣтятъ мнѣ, не слишкомъ ли рано знакомить дитя съ народною жизнію, когда дѣло пока идетъ о томъ, чтобы выучить его порядочно читать и писать? И дѣйствительно, это было бы слишкомъ рано, если бы я говорилъ здѣсь о знакомствѣ критическомъ; но я разумѣю здѣсь знакомство непосредственное и желалъ только, чтобы ребенокъ взглянулъ на предметы дѣтски-зоркими глазами народа и выразился его мѣткимъ словомъ, вѣрнымъ духу народнаго языка, хотя разрывающимъ часто всякія грамматическія путы.

Пословица тѣмъ именно и хороша, что въ ней почти всегда, не смотря на то, что она *короче птичьяго носа*, есть нѣчто, что ребенку слѣдуетъ понять: *представляетъ маленькую умственную задачу совершенно по дѣтскимъ силамъ*“.

Что же сдѣлала современная педагогика изъ пословицъ? Она приспособила ихъ къ цѣлямъ изученія ороографіи и тѣмъ лишила ихъ *ихъ жизненности* и того прямого назначенія, которое было дано имъ первоначально Ушинскимъ: живая, интересная пословица превратилась въ скучное ороографическое упражненіе, въ которомъ приходится обращать вниманіе не на внутреннее содержаніе, а на ту или иную словесно-ороографическую частность. Всю эту массу пословицъ, быстро проходящую, какъ въ калейдоскопѣ, предъ умственнымъ взоромъ учениковъ, при всемъ нашемъ пламенномъ желаніи нельзя сдѣлать ничѣмъ, какъ только ороографическимъ матеріаломъ, достоинствомъ своимъ не превышающимъ заброшенные самостоятельные авторскіе примѣры. „Конечно, писалъ Ушинскій, у насъ много пословицъ, превышающихъ дѣтское пониманіе, но много и такихъ, которыя ему совершенно доступны. Благодаря богатому собранію Даля, мнѣ было изъ чего выбрать“. И онъ, имѣя свою строго опредѣленную цѣль-изученіе живого языка, выбиралъ дѣйствительно подходящій матеріалъ. Предъ современными педагогами для выбора пословицъ стоитъ не одинъ уже Даль, но, сдвинувши въ сторону ороографіи цѣль, они и выборъ дѣлаютъ теперь, далеко „превышающій дѣт-

ское пониманіе", случайный, неинтересный совершенно душѣ ребенка, въ большинствѣ не пословицъ, а народныхъ примѣтъ на различные случаи жизни.

Мы воспользуемся и пословицами, но въ очень ограниченномъ количествѣ, какъ пособіемъ къ загадкамъ. Само собой разумѣется, что предлагаемыя нами загадки, какъ матеріалъ для орографіи, избавлены отъ участи пословицъ, отъ ихъ механизаціи. И нашимъ орографическимъ цѣлямъ мы приспособляемъ отгадки, рѣдко самыя загадки, а отгадка требуетъ всегда и непремѣнно обсужденія загадки. Сущность матеріала невольно предохраняетъ отъ механизаціи его.

Намъ придется въ нашихъ ороографическо-грамматическихъ цѣляхъ остановиться больше на чтеніи статей и стихотвореній. Въ связи съ этимъ чтеніемъ, которое я называю *грамматическимъ чтеніемъ*, мы можемъ сдѣлать многое, очень многое.

Сущность грамматическаго чтенія заключается въ томъ, что извѣстный, заранѣе подобранный матеріалъ, сначала прочитывается внимательно, какъ на обычномъ урокѣ объяснительнаго чтенія; потомъ, черезъ нѣкоторый промежутокъ времени, чтеніе ведется вторично, и на этотъ разъ выдвигается уже другое, какая-нибудь часть, можетъ быть и все, такъ съ иной точки зрѣнія. Такіе уроки, по преимуществу грамматическіе, но бываютъ и ороографическіе, очень нравятся дѣтямъ, какъ задачи, своего рода видоизмѣненіе загадокъ, и приносятъ большую пользу, не меньшую, чѣмъ самое упражненіе въ письмѣ. *Только жизненность, жизненность на первомъ планѣ.* Какъ повести эти уроки — покажемъ въ своемъ мѣстѣ.

Очень большое значеніе имѣетъ для изученія языка, и правописанія въ частности, серьезное и сознательное проникновеніе во внутреннюю сторону отдѣльныхъ словъ и цѣлыхъ фразъ, богато-образныхъ, глубоко-содержательныхъ и въ то же время усвоенныхъ языкомъ, *какъ неизмѣнныя, стереотипныя картинки, извѣстныя каждому.*

По поводу ихъ изученія съ неменьшимъ, если не большимъ правомъ можно сказать все то, что выше приведено было о пословицахъ. Эти „картинки изъ жизни", какъ ихъ называетъ Гильдебрандъ, имѣютъ очень большое значеніе. Онѣ переносятъ мысль человѣка въ тотъ моментъ, при обстановкѣ котораго данное слово или фраза произошли; онѣ раскрываютъ вдругъ, неожиданно очень глубокую сторону жизни духа и языка. Нужно видѣть какъ вдругъ заискрятся глазенки ребятъ, какъ веселая мысль побѣжитъ по ихъ лицу, когда фраза, ничего не говорящая ихъ душѣ за нѣсколько минутъ, сразу заживетъ новой жизнью, понятной и интересной каждому.

Необходимо произвести полную и систематическую утилизацію этихъ общеизвѣстныхъ оборотовъ рѣчи, т. е. живого непосредственнаго запаса роднаго языка, запаса, которымъ ученики на каждомъ шагу безсознательно и пользуются, а между тѣмъ за нимъ, этимъ запасомъ, стоятъ цѣлыя картины, наглядные образы, требующіе своего выясненія, т. е. того, въ чемъ и заключается сущность понятія — *изученіе роднаго языка.*

Беремъ примѣръ: *морозъ трещитъ*,—съ удареніемъ на подлежащемъ, а не на сказуемомъ, какъ можно прочитать съ перваго раза, отчего теряется весь смыслъ, и примѣръ переходитъ въ разрядъ обычныхъ, безсодержательныхъ примѣровъ. *Морозъ* трещитъ—и въ воображеніи учениковъ, при содѣйствіи учителя, встаетъ такая картина. Темная зимняя ночь. Вокругъ огня расположилась вся семья, и каждый дѣлаетъ свое дѣло. На дворѣ сильный морозъ: то треснетъ бревно избы, то ставня, то вдругъ что-то щелкнетъ въ стѣну, какъ-будто выстрѣлъ изъ ружья. Въ избѣ же уютно, тепло, а за стѣнами свирѣпствуетъ вьюга, туда неохота и носа высунуть, и кто-нибудь изъ членовъ семьи проговоритъ: *морозъ* трещитъ, и опять молчаніе. Это обычно-русская картина, знакомая, кажется, всѣмъ и каждому, въ особенности деревенскому люду, съ его небольшими деревянными домами, съ его стремленіемъ или необходимостью ютиться въ одной комнатѣ, а потому за фразой: *морозъ* трещитъ — встаетъ богатая, самостоятельная жизнь, фраза оживаетъ, одухотворяется, становится родной. А потому и дальнѣйшее, уже отвлеченное разсужденіе, будетъ интереснымъ, желательнымъ и понятнымъ для учениковъ.

А сколько ихъ, такихъ картинъ, въ особенности въ непосредственно-жизненномъ простонародномъ языкѣ. Возьмемъ наудачу нѣсколько такихъ оборотовъ рѣчи и сразу увидимъ, что за ними кроется большій смыслъ, чѣмъ обыкновенно придается ему. Лѣсъ стонетъ; сердце разорваться хочетъ; хоть изъ пушекъ пали, не разбудишь; за смертью посылать; комары всего съѣли; въ золотѣ ходитъ и т. д.—все это хорошо знакомые всѣмъ обороты, безсознательно встрѣчающіеся въ языкѣ всякаго на каждомъ шагу ихъ жизни, и за которыми, если остановиться на нихъ, можно вскрыть глубокое содержаніе.

Не забудемъ, конечно, мы и *шутливыя слова и обороты*, которые, помимо своего прямого назначенія, частенько могутъ играть *роль отдушинъ* для уничтоженія утомленія или *матеріала для созданія извѣстнаго настроенія въ цѣляхъ очередного урока.* На эту сторону мы обратимъ большое вниманіе. Изученіе родного языка во всѣхъ формахъ и видахъ его проявленія только тогда будетъ тѣсно сливаться съ душой ре-

бенка, когда оно будетъ вполнѣ реально, когда оно будетъ питаться, *брать свои матеріалы изъ наблюденій надъ дѣйствительностью, надъ жизнью языка*, какъ она выражается сама, не стѣсняемая никакими рамками, не подгоняемая ни подъ какія искусственныя рубрики, созданныя учителемъ и системой въ своихъ предвзятыхъ цѣляхъ; только тогда основательное и серьезное знаніе законовъ языка будетъ сопровождать наше изученіе, когда мы будемъ *выводить его еще изъ глубинъ богатаго родника дѣтской души*, а не по созданнымъ нами схемамъ, схемамъ чуждымъ, далекимъ интереса ученика, мало—враждебнымъ ему, какъ грубо-непрошенно врывающимся въ его собственную, внутренно-цѣлостную жизнь. При такомъ способѣ, методѣ преподаванія невольно вырабатывается привычка мыслить, ко всему подходить съ обычной мѣркой сознанія, подводить все подъ извѣстные законы, искать ихъ, провѣрять данное, встрѣченное; вырабатывается и развивается критическое отношеніе ко всему, полученному извнѣ, и творческая переработка усвоеннаго внутри себя.

V.

Все окружающее человѣка находится въ общей связи между собой, а также въ этой связи, взаимоотношеніи отражается и въ душѣ человѣка. *Чѣмъ тѣснѣе и шире эта связь, это взаимоотношеніе, тѣмъ ближе, интереснѣе фактъ, явленіе.* Внѣ такого взаимоотношенія человѣка съ окружающимъ міромъ для него нѣтъ никакого интереса. Это надо имѣть въ виду при преподаваніи всякаго рода предметовъ, а слѣдовательно и письма. Но это же подводитъ насъ и къ другой очень важной сторонѣ школьной жизни.

Въ настоящее время всѣ предметы школьнаго курса проходятся изолированно, самостоятельно, отдѣльно другъ отъ друга. На урокѣ объяснительнаго чтенія ученики никогда не вспомнятъ только-что оконченный урокъ ариѳметики, а на урокѣ ариѳметики не мѣсто отклоненіямъ въ область грамматики и т. д. И каждая группа предметовъ, правильнѣе, каждый предметъ занимаетъ въ душѣ ученика свое мѣсто, свой чуланчикъ, въ которомъ не имѣется ни одного окошечка, чтобы посмотрѣть—нѣтъ ли чего нужнаго, роднаго въ сосѣднемъ чуланчикѣ. Между тѣмъ, мы знаемъ, что не только цѣлыя области познаній, даже единичныя, незначительныя ощущенія не живутъ въ нашей душѣ своей изолированною жизнью. *Все, воспринимается душой, входитъ въ родственную связь съ имѣющимся тамъ же, а*

черезъ то и само становится дѣятельнымъ стимуломъ въ душѣ. Новое знаніе—новая струя пара для дѣятельности машины. Новое знаніе, не втиснутое силой, входитъ въ душу, какъ вода въ горячій, дѣйствующій котелъ, гдѣ моментально превращается въ работоспособный паръ.

Если слѣдовать этому могучему голосу природы, то ученикъ и не замѣтитъ перехода изъ своей обычной жизни въ школьную; онъ не будетъ оторванъ отъ родного и брошенъ въ чуждое, не будетъ чувствовать непроходимой пропасти между этими двумя жизнями; все равно, что рыба, перенесенная моментально изъ тѣсной, узкой рѣки въ глубокую, большую воду, такъ и онъ въ школьной жизни увидитъ, найдетъ свою же родную жизнь, только болѣе лучшую, болѣе широкую и привольную.

Это насъ приводитъ къ необходимости самаго широкаго проявленія *идеи связнаго прохожденія всѣхъ предметовъ школьнаго курса, всѣхъ познаній, даваемыхъ ученику въ школѣ.* Самостоятельно, отдѣльно, какъ нѣчто независимое, ни одно познаніе не должно входить въ душу учениковъ. „Ибо только то можетъ быть прочно, что объединено во всѣхъ своихъ частяхъ", говорилъ еще Амосъ Коменскій. А современная психологія добавляетъ, что въ нашей душѣ и нѣтъ такихъ независимыхъ познаній.

Только современная школа идетъ наперекоръ этому требованію и даетъ свои познанія для того, чтобы ученикъ тутъ же и выбросилъ ихъ изъ головы. И скучнѣй всего, меньше всего слѣдовъ остается отъ уроковъ роднаго языка, а между тѣмъ, это предметъ наиболѣе знакомый ученикамъ, знакомый еще до школы и хорошо усвоенный практически. Такой исходъ, собственно говоря, наиболѣе рѣзкая критика разсудочнаго метода: что незнакомо, такъ немного еще привлекаетъ своей новизной, а знакомое, изучаемое безъ видимой цѣли, назначенія, не вызываемое къ жизни душой ребенка, проходитъ безслѣдно мимо ихъ души.

При постепенномъ развертываніи нашего метода, который охватитъ весь школьный курсъ, мы покажемъ практически, какъ связать всѣ предметы между собой, а теперь, пока по необходимости, чтобы не быть голословными, остановимся на одномъ русскомъ языкѣ, да и то не во всемъ его объемѣ, не выходя изъ задачъ данной части методики.

Исходя изъ всего раньше сказаннаго, мы можемъ сказать, что *письмо должно находиться въ глубокой связи со всѣмъ ходомъ душевной жизни ребенка.* Не самостоятельную, самодовлѣющую позицію, какъ это мы видимъ въ настоящее время, *роль необходимаго слуги въ умствен-*

ной жизни ребенка, должно занять оно. Для этого онъ самъ будетъ творить и создавать законы языка и письма. А учитель позаботится только о подготовленіи соотвѣтствующей атмосферы въ школьной жизни,—въ жизни его собственной, школьной и домашней, такъ и въ жизни творчески изучаемыхъ другихъ предметовъ.

Въ этихъ видахъ учитель долженъ поставить дѣло такъ, чтобы *надъ всѣмъ главенствовалъ одинъ общій интересъ, общія идеи.* Ни одна частность тогда не будетъ чуждой ученику. Только сознаніе живой цѣли и активное творчество дѣлаютъ предметъ интереснымъ, а потому и необходимымъ для души ребенка. *Но подъ выраженіемъ—общія идеи, не нужно понимать отвлеченныхъ идей,* руководящихъ въ нашемъ мышленіи взрослыхъ. Нѣтъ. *Это значитъ, брать все изучаемое не какъ единичное понятіе, а какъ широкое жизненное явленіе, развертывать, захватывать все, какъ можно шире.* И на этомъ болѣе широкомъ полѣ для каждаго ученика что-нибудь да окажется знакомымъ, какая-нибудь сторона да будетъ близкой,—къ ней онъ и прикрѣпитъ незамѣтно для учителя то новое, что даетъ ему послѣдній.

Въ самомъ дѣлѣ, слѣдуя этому, мы, помимо своей воли *перейдемъ отъ разсудочной работы на болѣе широкую дорогу воображенія и чувства, два самыхъ главныхъ творца въ душевной дѣятельности ребенка.* Возьмемъ примѣръ, хотя бы, о собственныхъ и нарицательныхъ именахъ существительныхъ. Два-три отрывочныхъ примѣра, разсужденіе, выводъ понятія, а съ нимъ вмѣстѣ и правила—вотъ методъ современной школы. Мы поставимъ дѣло шире. Возьмемъ стих. Хомякова: „Кіевъ". Прочитаемъ его, какъ слѣдуетъ на урокѣ объяснительнаго чтенія. Разовьемъ и поставимъ въ воображеніи учащихся, какъ живыя картины Кіева, имѣющаго свое строго опредѣленное положеніе въ странѣ, свои особенности, современныя, историческія; Днѣпра, Дона, Енисея, морей Бѣлаго и Чернаго, другихъ городовъ, каждаго съ своими характеристическими чертами. Въ воображеніи учащихся эти имена не будутъ холодными, отвлеченными понятіями, а живыми, наглядными образами, изъ которыхъ каждый живетъ своей собственной жизнью. Всѣ эти живыя имена будутъ кромѣ того объединены одной идеей—поклоненіе черезъ богомольцевъ Кіеву, тяготѣніе къ Кіеву, какъ основателю Руси. *Если не дастся вполнѣ вся эта цѣлостно-образная картина, то, вѣтъ сомнѣнія, что-нибудь изъ нея да прозвучитъ знакомымъ, роднымъ аккордомъ въ душѣ ребенка.* А къ этому онъ уже самъ, невѣдомо для себя, сумѣетъ прикрѣпить новое, идущее отъ учителя.

Эту сложную, живую картину мы даемъ прежде всего для созданія непосредственныхъ образовъ предметовъ, существующихъ по одному и по-многу. И на почвѣ этихъ образовъ, поддержанныхъ другими, строимъ понятіе о собственныхъ и нарицательныхъ именахъ существительныхъ. И только послѣ этого, какъ невольное дополненіе, заключительный аккордъ, слѣдуетъ правописаніе съ своимъ правиломъ. Этотъ примѣръ говоритъ намъ не только о зависимости правописанія отъ другого, большаго, о его второстепенной роли, онъ говоритъ еще и о связи между объяснительнымъ чтеніемъ, грамматикой и правописаніемъ.

Такимъ образомъ, мы нечувствительно подошли опять къ тому съ чего начали. Интересъ всегда коренится въ глубокой связи явленій, фактовъ и т. д., проходящихъ черезъ сознаніе человѣка. И въ нашемъ вопросѣ мы установимъ эту необходимую связь—*объяснительное чтеніе, грамматика, сочиненіе, правописаніе—все у насъ будетъ сплетено въ одинъ общій клубокъ*: тронемъ кончикъ одной ниточки, и все зашевелится; дадимъ новое свѣдѣніе, оно обязательно найдетъ въ этомъ клубкѣ своего собрата, съ которымъ тутъ же и сольется, сразу ставъ достояніемъ души ребенка.

Въ заключеніе мы остановимся немного на базисѣ, такъ сказать, всѣхъ нашихъ построеній—*синтезъ*. Мы говоримъ о его значеніи вообще въ жизни человѣка и природы въ другомъ мѣстѣ. Теперь скажемъ нѣсколько словъ примѣнительно къ нашей прямой задачѣ—обученію русскому языку.

Языкъ есть результатъ душевной дѣятельности народа, актъ его творчества, актъ постепеннаго созданія частями, крупицами сложнаго цѣлаго. Эта неутомимая работа духа сплошь вся основана на синтезѣ, какъ частичномъ проявленіи сознанія, которое само, въ свою очередь, является актомъ синтеза,—по неоспоримымъ даннымъ современной психологіи. Анализъ въ этой громадной творческой работѣ исполняетъ роль слуги, не болѣе. Но школа, въ погонѣ за все возрастающимъ количествомъ головныхъ познаній подмѣнила этотъ естественный, но трудный для руководящихъ путь развитія болѣе удобнымъ, простымъ—аналитическимъ. Въ настоящее время мы настолько привыкли къ этому методу, ставшему для насъ главнымъ, что и въ дѣтяхъ находимъ его на каждомъ шагу, тамъ, гдѣ его и нѣтъ совсѣмъ. Мы видимъ, какъ ребенокъ разрушаетъ игрушку и довольные, объясняемъ: это проявленіе аналитической способности мышленія у ребенка съ цѣлью познанія Цѣль, безусловно—познаніе, но при этомъ забывается, что познаніе происходитъ не путемъ разрушенія, а созиданія. А этого то созиданія какъ разъ и нѣтъ у нашихъ юныхъ разрушителей, когда мы приходимъ къ нимъ съ своей

помощью. Аналитическій методъ, методъ холоднаго разсудка, методъ накопленія знаній, какъ книгъ въ библіотечной комнатѣ, создалъ и поколѣнія нашихъ безвольныхъ калѣкъ, калѣкъ нравственныхъ, умственныхъ и физическихъ даже.

Весь, предыдущій очеркъ нашего метода говоритъ о синтезѣ, какъ основаніи его, дальнѣйшая, практическая, часть дастъ непосредственное приложеніе синтеза къ дѣлу, а потому, не останавливаясь здѣсь подробно на немъ, еще разъ напомнимъ только, что *синтезъ, положенный нами въ основаніе нашего метода, есть первый источникъ всего прогресса человѣчества.* Прогрессъ и творчество—это двѣ стороны одного и того же явленія какъ въ жизни человѣчества, такъ и въ жизни человѣка, а потому *синтезъ—методъ творчества,* методъ того, что красной нитью проходитъ черезъ всѣ наши страницы.

VI.

Повторимъ же вкратцѣ, въ видѣ ряда тезисовъ, все сказанное въ этой главѣ.

1. Современная экспериментальная психологія говоритъ, что ребенокъ не можетъ быть безъ дѣла, безъ работы: движеніе—исходный пунктъ въ образованіи всего душевнаго строя человѣка. А потому развитіе воли, сообщеніе знаній, тѣсно сплетающихся съ побужденіями и потребностями души человѣка, *процессъ дѣятельности ученика*—первое основаніе нашего метода. *Ученикъ—активный творецъ своего духовнаго роста.*

Человѣкъ, питаясь физически, утилизируетъ только то и столько, что и сколько надо его организму,—прообразъ и для умственнаго питанія. Человѣкъ, питаясь физически, вмѣстѣ съ этимъ и растетъ и живетъ физически—такъ должно быть и въ умственной жизни. *А потому не сообщать извѣстныя истины, познанія мы должны, а создавать прежде всего извѣстныя условія, подходящую обстановку, при которой являлась бы въ душѣ учениковъ потребность въ этихъ познаніяхъ.* Когда же она явится, познанія не переливаются готовыми, сформированными, хотя бы и при помощи наглядности и другихъ подобныхъ пріемовъ, а опять создаются новыя условія уже для дѣятельности, при которой все сообщаемое и воспринимается,—*воспринимается при помощи дѣятельности и для дѣятельности же, новой. Ученье—не мертвое накопленіе знаній, а сама дѣятельность,* умственное питаніе, какъ и физическое, является одновременно и дѣятельностью и производной: это двѣ стороны одного и того же неразложимаго свойства природы человѣка.

2. Когда матеріала накопилось достаточно много и когда онъ, какъ капля за каплей, долбитъ камень, и незамѣтно дѣлаетъ свое дѣло, а не сразу данъ былъ ученику, расчитанный на холодный разсудокъ, измѣнчивую память, тогда этотъ матеріалъ самъ позоветъ ученика къ созданію вывода болѣе высокой идеи, а вмѣстѣ съ тѣмъ и системы, т. е. порядка усвоенія знаній. А потому, принимая въ основаніе метода, процессъ дѣятельности ребенка, формулировку познаній, вызываемыхъ къ жизни этимъ самымъ процессомъ, мы принимаемъ и *новую систему обученія, какъ производную этого процесса*

3. Результатомъ такой системы является идея обученія безъ учебниковъ. Но примѣненіе этой идеи при современныхъ условіяхъ невозможно, а потому, создавая учебникъ, мы должны создать *учебникъ подвижной*.

Этотъ подвижной учебникъ дастъ возможность проявить и подвижность нашей системы, сдѣлать примѣняемость ея въ каждой школѣ. Но, чтобы отрѣшиться отъ давно и торно накатанныхъ дорожекъ, учителю надо встряхнуть и себя, пересмотрѣть свои взгляды, убѣжденія, привычки. На это изъ сжившихся съ накатанными дорожками могутъ, конечно, рѣшиться не всѣ.

Вторая задача наша была, поэтому—*создавая методъ, создать и систему, которая, не предназначаясь къ совершенно—точному примѣненію въ каждой школѣ и ежегодно, все же могла бы смѣнить старую, болѣе отвѣчая душевнымъ свойствомъ ребенка вообще*; создать систему—учебникъ, который, не ломая накатанныхъ дорожекъ совершенно, все же вносилъ бы и въ нихъ большія удобства. Подмѣнить старые учебники новымъ и слѣдовать ему, значитъ, невольно внести живую струю не только въ умирающую систему, но и въ способъ проведенія ея въ жизни: лодка, пущенная силой пара, потребуетъ для своего управленія болѣе надежнаго руля, а не весла.

4. Создавая свой методъ, мы слѣдовали голосу жизни, ея требованіямъ ея законамъ. Поэтому мы можемъ сказать, что *методъ природы—нашъ методъ*, до извѣстной степени, конечно. Чтобы понять сущность и направленіе жизненнаго метода, надо поставить его въ связь съ исторической обстановкой этой жизни, съ обстоятельствами его происхожденія. Только въ этой жизненной атмосферѣ, атмосферѣ непосредственнаго скрещиванія цѣлей и средствъ ихъ выполненія—можно намѣтить основной нервъ дѣятельности, основной нервъ метода жизни.

Этотъ нервъ—въ синтезѣ. Внѣ синтетической дѣятельности нѣтъ жизни никакой, ни жизни въ мертвой, ни жизни въ органической природѣ.

Анализъ—покорный слуга синтеза. Анализъ проявляется вполнѣ самостоятельно только тамъ, гдѣ закончено дѣло синтеза. *Въ основаніе нашего метода и положенъ этотъ основной нервъ жизнедѣятельности природы—синтезъ.*

Анализъ, свившій себѣ гнѣздо и утвердившійся такъ прочно въ стѣнахъ нашей школы, замѣнивъ собой естественный методъ жизни—синтезъ, начинаетъ учить съ того, чѣмъ бы надо было кончать. Правила, законы—это символъ, словесный символъ взаимоотношенія явленій извѣстной стороны человѣческаго духа. Только тогда эти правила становятся жизненными, плотью и кровью ребенка, изучающаго ихъ, когда предъ его сознаніемъ развернется во всѣхъ красочныхъ деталяхъ живая жизнь, скрывающаяся за символомъ, когда эта живая жизнь не только отчетливо-ясно утвердится въ сознаніи ихъ, но и укрѣпится въ памяти, когда символъ будетъ служить ассигнаціей, а звонкая размѣнная монета, готовая на всякій случай, будетъ лежать въ глубинѣ тайниковъ души пользующагося ассигнаціями. Разъ этого нѣтъ, разъ мы видимъ обратное, мы поступаемъ вопреки всѣмъ законамъ природы. „Мы при такомъ воспитаніи получаемъ сперва понятія, а потомъ представленія, и вмѣсто того, чтобы развить въ ученикѣ способность самому познавать, судить и мыслить, воспитатели хлопочутъ только о томъ, чтобы набить голову чужими готовыми мыслями“. Такъ говоритъ Шопенгауеръ, а Шиллеръ дополняетъ: „Собственный опытъ—вотъ настоящая дѣйствительная мудрость. Самый небольшой запасъ собственнаго опыта дороже милліона чужихъ“.

5. Мы и слѣдуемъ этому повелительному голосу природы: синтезъ—основной фонъ для нашего метода и самая главная изъ его производныхъ. *Синтезъ проявляется у насъ въ методѣ аналогіи,* какъ мы его называемъ.

Идея аналогіи, одна изъ краеугольныхъ идей нашего метода—идея отчетливо и планомѣрно проявленной высшей формы наглядности обученія письму, духовной. *Методъ аналогіи—жизненный методъ постепеннаго, незамѣтнаго накопленія матеріала, создаваемаго органическими потребностями души ребенка, и невольныхъ, неизбѣжныхъ выводовъ, являющихся результатомъ дѣятельности этой души. Методъ аналогіи—методъ процесса работы, дѣятельности духа, методъ полной индивидуальной свободы.*

Сущность его заключается въ письмѣ, въ усвоеніи знаній по образцу уже извѣстнаго, по сходству, усвоеніи знаній частями, крупицами, черезъ болѣе или менѣе значительные промежутки времени. Только, когда этихъ кру-

ницъ, отдѣльныхъ чертъ, сторонъ какого-нибудь знанія, ощущеній, за ними представленій, наберется вполнѣ достаточно, когда душа сама подойдетъ къ выводу и запроситъ его, только тогда учитель приступаетъ къ нему и накладываетъ свой чеканъ на готовое уже, хотя и смутно, въ душѣ ребенка. А если этотъ чеканъ былъ рановременен для нѣкоторыхъ, методъ не устраняетъ своей силы и продолжаетъ, минуя, проходя выше головы вывода, вести къ выводу и этихъ нѣкоторыхъ старымъ своимъ путемъ, пока и они не подойдутъ сами къ данному выводу.

6. Разъ мы поставимъ дѣло такъ, что наше обученье будетъ тѣсно сливаться съ процессомъ душевной дѣятельности учениковъ, разъ оно будетъ покоиться на естественномъ жизненномъ пути — синтезѣ, а у насъ, частнѣе — на аналогіи,—то этимъ мы создадимъ обстановку, при которой будетъ проявляться другая особенность жизни на почвѣ синтеза, создающая новое—*творчество*. Исторія развитія человѣчества, исторія развитія человѣка, ребенка—сплошное непрерывное творчество, на почвѣ котораго и совершается органическое развитіе всей души человѣка, а не только ума. Самостоятельность, о которой такъ много говорили и которая сводилась до сихъ поръ къ одной фикціи, у насъ проявится во всю ея ширь — процессъ дѣятельности, школьной, въ данномъ случаѣ, у насъ будетъ захватывать обѣ свои стороны—накопленіе сырыхъ матеріаловъ и созданіе изъ нихъ новыхъ духовныхъ построекъ; процессъ органической дѣятельности, только одинъ онъ и создастъ основу для проявленія самодѣятельности, другими словами—творчества.

7. А этотъ процессъ дѣятельнаго творчества, творчества единой души, влечетъ за собой новое требованіе къ школьной жизни—*единство преподаванія*.

Это единство преподаванія выражается у насъ *связью всѣхъ предметовъ* преподаванія, въ особенности обнимающихъ собою понятіе слова, языка. Мы ставимъ все — чтеніе, сочиненіе, грамматику, правописаніе, въ тѣсную связь и взаимодѣйствіе, широкое взаимодѣйствіе всѣхъ познаній. На основаніи этого общее содержаніе, общіе, главные интересы души ребенка будутъ главенствовать надъ частностями. Только на почвѣ этого мы можемъ дать ученикамъ не головныя свѣдѣнія, покоющіяся въ холодной памяти ума, а дѣйствительныя знанія, прошедшія черезъ горнило сердца и согрѣтыя чувствомъ.

8. Принимая во вниманіе особенность дѣтской души—мыслить не отвлеченными словами, символами, а образами, красками, чувствами, наглядно видѣть каждый разъ за словомъ его реальное содержаніе, мы приходимъ къ новому выводу—*начинать обученіе письму съ сочиненій*, а не письма

оторванныхъ, самостоятельныхъ словъ. Первое, написанное ребенкомъ въ своей жизни, слово должно уже носить въ себѣ всѣ признаки сочиненія. Мы подходимъ къ этому постепенно, *развивая устную рѣчь ребенка, искусство устнаго изложенія, сочиненія.* Мы должны твердо помнить, что простое для насъ не всегда простое для ребенка: сочиненіе проще слова для него, какъ выраженіе его конкретнаго мышленія.

9. На пути обученія сочиненію стоитъ нѣсколько пріемовъ, совмѣстно дѣйствуя которые даютъ намъ право сказать, что сочиненіе ребенекъ будетъ писать съ перваго же дня обученія письму словъ.

Перечислимъ ихъ—

а) *рисованіе дѣтей,* какъ естественный актъ ихъ душевной дѣятельности, чисто самостоятельнымъ путемъ подводитъ ребенка къ идеѣ необходимости усвоенія письма, какъ болѣе совершеннаго орудія для выраженія своихъ мыслей и чувствъ. Оно же создастъ очень много удобныхъ психологическихъ моментовъ и въ дальнѣйшемъ обученіи письму;

б) на помощь къ рисованію идетъ *письмо по картинкамъ.* Такого рода письмо съ отдѣльнаго слова и до цѣлаго большого сочиненія можно провести черезъ весь курсъ школы,

в) хорошо отвѣчающія своему назначенію рисованіе и картинки тѣмъ меньшее значеніе начинаютъ имѣть, чѣмъ ближе мы подходимъ къ самому началу обученія письму, понимая послѣднее въ смыслѣ сочиненій. На помощь въ данномъ случаѣ намъ приходятъ *загадки,* какъ основа устнаго сочиненія, а черезъ то и письменнаго.

Когда минуется значеніе загадокъ, они долгое время будутъ играть большую роль въ изученіи орографіи, какъ живой матеріалъ, возбуждающій чувство и воображеніе учащихся. Ученикъ пишетъ слово—отгадку не для того, чтобы научиться какому-нибудь правилу, а просто пишетъ интересную отгадку: правописаніе принимаетъ сразу страдательное положеніе;

г) не оставимъ мы и *пословицъ,* которымъ такое большое значеніе придавалъ еще покойный К. Д. Ушинскій;

д) обратимъ большое вниманіе на *чтеніе, какъ источникъ выработки логическаго мышленія, грамматическихъ и даже орѳографическихъ познаній.* Такое чтеніе мы называемъ *грамматическимъ чтеніемъ.* Ведется оно послѣ уроковъ обычнаго объяснительнаго чтенія, на матеріалѣ уже обработанномъ, знакомомъ, родномъ. При этомъ и самый методъ объяснительнаго чтенія, какъ неудовлетворительный, тоже долженъ быть измѣненъ. Какъ?—будетъ сказано въ третьей части нашей методики;

е) не меньшее значеніе, чѣмъ объяснительное чтеніе, имѣютъ и уроки по *вскрытію внутренняго содержанія, смысла образныхъ, летучихъ фразъ и словъ*, а также и *шутокъ*, передаваемыхъ изъ поколѣнія въ поколѣніе въ неизмѣнномъ видѣ, какъ фотографическіе снимки дѣйствительной жизни;

ж) необходимое въ жизни искусство ороографически-правильнаго письма достигается непосредственно *списываніемъ*. Современныя идеи о списываніи, какъ они выразились въ трудахъ современныхъ теоретиковъ, а вслѣдъ за ними и практиковъ,—*низшая форма нашего списыванія при помощи метода аналогіи.*

Создавая все частями, незамѣтно, сопровождая каждый примѣръ устнымъ сочиненіемъ, мы, конечно, немного напишемъ, мало напражняемъ учениковъ. *Но это не недостатокъ, а достоинство метода*: работа идетъ вполнѣ сознательно и настолько, насколько въ ней видится самими учениками цѣль и нужда. Мы своимъ методомъ кладемъ сразу зародышъ правильнаго во всѣхъ отношеніяхъ письма, правильнаго не только съ ороографической стороны, на что въ настоящее время обращается единственное вниманіе, но и съ психологической и физіологической сторонъ, *сразу пріучаемъ къ тому, какъ пишетъ взрослый, уже искушенный въ письмѣ**);

з) обставляя списываніе всѣми указанными факторами сознательно—необходимаго элемента душевной дѣятельности ребенка, мы дополняемъ его обязательнымъ требованіемъ—*умственно представлять слово въ его цѣломъ видѣ*. Только при этомъ условіи мы дадимъ ученикамъ средство для болѣе сознательнаго и прочнаго запоминанія ороографіи слова и фразы.

10. Полагая въ основу нашего метода синтезъ въ формѣ его, такъ сказать, вещественнаго проявленія—аналогіи, мы въ силу необходимости создаемъ условіе для ученья, какъ процесса дѣятельности ребенка. А отсюда, какъ уже и было говорено, *вытекаетъ сама собой и система обученія, порядокъ выполненія программы.*

Мы пришли къ выводу, что при таковой постановкѣ дѣла *обученіе должно итти безъ учебника*, такъ какъ одинъ и тотъ же учебникъ не примѣнимъ ко всѣмъ школамъ сразу и къ одной и той же школѣ въ разные годы. Поставленнымъ нами цѣлямъ отвѣчаетъ наша *грамматическая тетрадь*. Это учебникъ, составляемый самими учениками въ каждой школѣ, учеб-

---

*) Объ этомъ подробнѣе мы говоримъ въ другомъ мѣстѣ. См. главу вторую, ч. 6.

никъ, какъ производная процесса дѣятельности учениковъ. Ясно, что система распредѣленія матеріала въ этихъ грамматическихъ тетрадяхъ въ каждой школѣ будетъ своя. И нашъ печатный учебникъ, составленный самымъ *подвижнымъ* образомъ, будетъ служить хорошимъ пособіемъ, ни въ чемъ не стѣсняя учащаго и учениковъ въ ихъ творческой работѣ.

Идея записей и выводовъ въ грамматической тетради основывается на нашемъ методѣ аналогіи: создаваемое частями, одновременно изъ разныхъ сторонъ жизни языка, частями же и записывается въ различныхъ мѣстахъ тетради и, по мѣрѣ наростанія потребности, то тамъ, то здѣсь дѣлается выводъ.

Но полной индивидуализаціи системы во всякой школѣ въ настоящее время ввести нельзя еще, поэтому нашъ учебникъ имѣетъ и другое, болѣе узкое назначеніе: дать на мѣсто существующей системы другую, болѣе лучшую, болѣе отвѣчающую душѣ ребенка. Тамъ, гдѣ учитель можетъ создать свою систему, учебникъ будетъ служить ему сырымъ сортировочнымъ матаріаломъ, кирпичами для возведенія новаго зданія, тамъ, гдѣ этого сдѣлать почему-либо нельзя, учебникъ выполняемый пунктуально, будетъ играть роль болѣе лучшаго архитектурнаго строителя, чѣмъ современные методы, системы и учебники. Хотя сама система въ послѣднемъ случаѣ и будетъ неподвижно—обязательной, все же методъ въ его остальномъ поможетъ вывести изученіе языка изъ глубинъ богатаго родника дѣтской души*).

Давши общій очеркъ основъ нашего метода, мы теперь перейдемъ къ изложенію болѣе частныхъ сторонъ, касающихся непосредственнаго веденія сочиненій, обученія грамматикѣ и правописанію.

*) См.: 1) Учебникъ: „Новый путь обученія родному языку“. В. I: сочиненіе, правописаніе, грамматика. Для младш. отд. 2) „Давайте сочинять“. В. I, для второго и третьяго отд.

Глава вторая.

„Никакъ не отдаетъ безъ борьбы человѣкъ и ребенокъ свое живое слово на механическое разложеніе и уродованіе. Есть какое—то чувство самосохраненія въ этомъ живомъ словѣ. Ежели должно ему развиваться, то оно стремится развиваться самостоятельно и сообразно только со всѣми жизненными условіями".

Л. Н. Толстой.

„Больше примѣчай и наблюдай, нежели читай".

Пиоагоръ.

I.

Познакомивъ читателя съ общимъ очеркомъ нашего метода, въ этой главѣ мы остановимся на частностяхъ, на отдѣльномъ разсмотрѣніи веденія обученія правописанію и грамматикѣ, откладывая вопросъ о веденіи сочиненій со второго отдѣленія школы въ особую часть.

Мы уже говорили, что представляетъ собой только что поступившій въ школу ребенокъ въ отношеніи роднаго языка. Установивъ это, нашли исходный пунктъ отправленія для своихъ уроковъ. А указавъ, какъ доходитъ онъ до опредѣленія своего я, какими путями создаетъ свой духовный ростъ —намѣтили пути слѣдованія и для себя.

Коротко говоря, можно сказать, что этотъ путь заключается въ процессѣ работы, создаваемомъ органическимъ стремленіемъ души къ дѣятельности, и выражающемся въ творчествѣ, въ постоянномъ построеніи зданія своей собственной души. Въ этомъ построеніи существуетъ круговая связь всѣхъ познаній, поддержка, порожденіе одного другимъ. Всматриваясь глубже мы замѣчаемъ, что *эта связь двоякая: дѣйствительная связь явленій, фактовъ и т. д. природы намѣчается въ концѣ концовъ и въ душѣ, но первоначально и самыя крѣпкія связи у души образуются свои, по законамъ индивидуальнаго развитія.*

Отсюда, внутренняя жизнь языка—рѣчи устной и письменной, въ душѣ каждаго ученика управляется собственной логикой, живетъ по своимъ неизмѣнно—глубокимъ законамъ. Знаніе ихъ, этихъ законовъ, помощь болѣе легкому развитію этой жизни— задача учителя въ области изученія языка, въ частности — письма.

Основной, общій выводъ, исходя изъ сказаннаго, сводится къ созданію соотвѣтственной густой, насыщенной атмосферы, въ которой естественно разви-

вался бы живой, активный интересъ, направляющій свое разрѣшеніе на нужный намъ путь, путь образованія внутренняго интереса къ слову и знаку его.

На этомъ пути, какъ мы уже говорили, всѣ предметы преподаванія будутъ находиться въ тѣсной связи и зависимости между собой, но сочиненіе станетъ главенствовать, какъ орудіе естественнаго отраженія душой каждаго акта сознанія. *И грамматика и правописаніе подчинятся сочиненію—грамматика, оставаясь вполнѣ самостоятельной, правописаніе, играя роль обязательно—подневольнаго слуги.*

Имѣя въ виду данное положеніе, разсмотримъ каждый изъ этихъ предметовъ въ отдѣльности.

Не только въ числѣ трехъ названныхъ предметовъ, но и во всемъ курсѣ школы даже, центральное мѣсто, какъ мы уже знаемъ, въ настоящее время занимаетъ правописаніе. Грамматика сведена до минимума, не оставившаго отъ нея ничего, кромѣ сборника, ничѣмъ не связанныхъ рецептовъ для правописанія, а изложеніе, отнимающее дорогое время у того же правописанія, разсматривается, какъ досадный придатокъ. И все сводится къ одному фокусу —правописанію съ небольшой и отвлеченной поддержкой грамматики.

Грамматика въ связи съ правописаніемъ сухой, отвлеченный предметъ,— это, дѣйствительно, отвлеченное оперированіе надъ словомъ, съ одной стороны, распредѣленіе словъ по умственнымъ, а не жизнью созданнымъ категоріямъ, съ другой—изученіе формъ письменнаго начертанія словъ. Сущность предмета, очевидно заставляетъ мышленіе учениковъ подниматься на ступень выше: изъ сферы конкретныхъ взаимоотношеній мысль переходитъ къ отвлеченнымъ понятіямъ, къ созданіямъ чистаго разума. Безъ сомнѣнія, школа, даже и начальная, должна ввести мысль ученика въ этотъ кругъ, поднять ее надъ непосредственной жизнью. Грамматика и ведетъ къ этому; по крайней мѣрѣ, старается. Въ начальной школѣ проходится краткій, иногда очень краткій, и все же законченный курсъ грамматики. Но особенности построенія грамматическаго курса въ современной его постановкѣ ведутъ не къ изученію родного языка, какъ живого организма, а къ изученію формъ для правильнаго начертанія словъ. Цѣль—жизнь и законы языка—отстранена, а средство—правописаніе словъ—стало цѣлью. Этой цѣли—средству и отдаются всѣ силы и время въ начальной школѣ. Ненормальность очевидна, очевидны и результаты: средство, поставленное вмѣсто цѣли, по выходѣ изъ школы забывается вскорѣ; съ истинной цѣлью ученики незнакомы, съ ея точки зрѣнія предметъ не изучали, а потому въ жизни и не имѣютъ надлежащаго руководства—и пишутъ варварски безграмотно. Вѣдь слѣдующая фраза—типич-

ная фраза почти для всякаго кончившаго курсъ начальной школы: „петръ ивановичь вдоме усебя съ делалъ лафку". И такая ороографія въ счастливыхъ случаяхъ наблюдается года черезъ 3—4 по окончаніи курса въ школѣ. Спрашивается, къ чему же тратилось время—три учебныхъ года, по 2, иногда и по 3 часа, ежедневно? Очевидно, центръ тяжести долженъ лежать не тамъ, гдѣ онъ дѣйствительно помѣщенъ; очевидно, требуется пересмотръ постановки дѣла и пересмотръ капитальный.

Въ чемъ же кроется причина этого печальнаго явленія? Въ неправильности всего метода преподаванія вытекающей въ свою очередь изъ непониманія, игнорированія дѣтской души. Мы должны пересмотрѣть постановку дѣла не только съ точки зрѣнія сущности предмета, но и, на что до сихъ поръ обращалось очень мало вниманія, съ точки зрѣнія психики, души ребенка. Только совокупность этихъ двухъ сторонъ, равносильное, такъ сказать, рѣшеніе ихъ, и дастъ ключъ къ иной плодотворной постановкѣ дѣла. Въ чемъ же истинная сущность того и другого?

Но прежде, чѣмъ, однако, говорить объ этомъ, разсмотримъ подробнѣе существующую постановку дѣла. Начнемъ съ квинтъ-эссенціи его—правописанія. Начнемъ съ системы. Какъ извѣстно, правила правописанія дѣлятся на, такъ сказать, предварительныя и входящія въ курсъ грамматики. Первыя—это извѣстныя правила правописанія *і*, сомнительныхъ согласныхъ и гласныхъ, *а*, *у*, *и* послѣ шипящихъ, *е* въ срединѣ слова и т. д.; вторыя—правила, входящія въ составъ частей рѣчи. Разсмотримъ же практикующіеся методическіе пріемы, сначала какъ таковые, какъ безотносительную систему, какъ общій планъ, а потомъ по отношенію къ душѣ учениковъ, какъ отдѣльный, поурочно-разрозненный матеріалъ, имѣющій цѣлью перейти въ душу учениковъ на правахъ ихъ собственности. Не долго думая, придется сказать, что система расположенія матеріала, однообразно—точно повторяемая всѣми учебниками, неудачна въ высшей степени. Изученіе грамматики, а въ связи съ ней и правилъ правописанія, считается труднымъ. Вотъ почему для курса I и II отдѣленій и назначается отдѣлъ, какъ я его назвалъ, предварительный. Первая грубая ошибка. Будемъ же послѣдовательны. Грѣхи начинаются съ перваго же шага обученія. Звуковой *совмѣстный* методъ обученія письму—чтенію начало всѣхъ отрицательныхъ началъ. Въ средніе вѣка ученые задавали себѣ работу надъ матефизико-схоластическимъ вопросомъ, кто произошелъ раньше—курица или яйцо? Вотъ такой же метафизико-схоластическій вопросъ существуетъ и въ современной методикѣ обученія грамотѣ по звуковому методу: что произошло, появилось въ исторіи развитія человѣчества

раньше—письмо или чтеніе? И ученые средневѣковые меньше приносили вреда человѣчеству, чѣмъ современные, такъ какъ споръ первыхъ не выходилъ изъ области ихъ кабинетныхъ интересовъ, не имѣлъ никакого касательства къ дѣтской душѣ. Современные ученые—педагоги, рѣшившіе, что письмо произошло раньше чтенія, а отсюда пришедшіе къ мысли, что письму и надо учить раньше чтенія, въ крайнемъ случаѣ одновременно*), соотвѣтствующимъ образомъ повели и обученіе. Слѣдовать историческому ходу развитія человѣчества не только похвально, но и прямо таки необходимо, но слѣдовать тогда, когда этотъ путь хорошо извѣстенъ, когда онъ не является окольнымъ, а прямымъ. Въ другомъ мѣстѣ, въ методикѣ по обученію грамотѣ, мы поговоримъ объ этомъ вопросѣ подробнѣе, а теперь скажемъ только, что производить надъ нѣжной душой ребенка грубые эксперименты, построенные не на научныхъ данныхъ, а на личныхъ, метафизическихъ соображеніяхъ, по меньшей мѣрѣ, неудобно. Прибавивъ къ фальшивой историчности разсужденій еще логичность взрослыхъ—чтеніе и письмо взаимно дополняютъ одно другое, прочитавъ можемъ написать, написавъ—прочитать, прибавивъ эту сторону, мы получаемъ основаніе современнаго метода, а вмѣстѣ съ тѣмъ и характеристику его. А чтобы, казалось, проще, какъ начать съ обученія чтенію, а потомъ, спустя 1—2 мѣсяца, когда ученики достаточно овладѣютъ механизмомъ чтенія, когда болѣе или менѣе близко освоятся съ звуковымъ составомъ наиболѣе понятныхъ и простыхъ словъ, начать съ письма этихъ словъ. Что можетъ быть проще и естественнѣе этого! Такъ и вели обученіе первые творцы звукового метода, такъ учатъ и послѣдователи раздѣльнаго метода обученія чтенію и письму. Начни такъ и—посильность, сознательность и интересъ къ дѣлу заговорили бы сразу живымъ, роднымъ языкомъ въ душѣ учениковъ. Тогда дѣйствительно было бы обученіе письму, а не упражненіе памяти въ механическомъ запоминаніи порядка буквъ разложеннаго слова, разложеннаго при томъ же съ такимъ активнымъ участіемъ учителя, что отъ самостоятельности даже лучшихъ учениковъ остается одинъ призракъ. Передъ нами начало сосанія горькаго корня такого ученья, у котораго и плоды никогда не бываютъ сладкими. А дальше идетъ писаніе арбузовъ, блюдъ, верблюдовъ и т. д. Идея безусловно правильная—писать на первой ступени слова, звуковой составъ которыхъ сходенъ съ буквеннымъ. Но, Боже, что это за письмо?! Письмо при помощи худшей изъ худшихъ инквизиторскихъ пытокъ—диктовки, орудія, не научающаго письму, а извращающаго самую идею его.

---

* См. методики Тихомирова, Солонины, Ельницкаго и другихъ.

Въ самомъ дѣлѣ, въ чемъ заключается сущность письма? Письмо складывается изъ трехъ элементовъ: разложенія слова на звуки, припоминанія буквъ и записи ихъ, при чемъ посредствующій элементъ—припоминаніе буквъ—скоро уничтожается: звукъ и буква отъ частаго упражненія сливаются воедино, въ одно нераздѣльное цѣлое. Такимъ образомъ, разложеніе слова на звуки, а съ теченіемъ времени только на слоги, и запись ихъ—вотъ два существенно-важныхъ элемента въ письмѣ. Разложеніе и запись—два особыхъ рода умственной дѣятельности, а отсюда нужда въ соотвѣтствующихъ упражненіяхъ. Вглядываясь въ свое письмо, мы замѣтимъ, что разложеніе у насъ идетъ настолько быстро, что его, какъ-будто, и нѣтъ; мы, какъ будто, умственнымъ окомъ видимъ готовое слово и срисовываемъ его: процессъ разложенія и записи, происходя быстро, безъ задержки, идетъ одновременно, параллельно. Этотъ процессъ, какъ вполнѣ естественный, протекаетъ совершенно такъ-же и у ребенка, если онъ представленъ самъ себѣ. У начинающаго писать ребенка психологически наиболѣе важнымъ моментомъ является, однако, запись, какъ вызывающая необходимость въ координаціи движенія руки и теченія мыслей пишущаго. Вотъ этимъ, отсутствіемъ умѣнья координировать движеніе руки съ теченіемъ мыслей, и объясняются ошибки начинающихъ: слова они разлагаютъ хорошо, а пропуски и искаженія все-таки обычны. Въ конечномъ итогѣ приходится сказать, что обученіе письму сводится къ выработкѣ *умѣнья одновременнаго разложенія и записи*. Это умѣнье должно технически усовершенствоваться, ускоряясь въ записи и переходя отъ звуковъ къ слогамъ въ разложеніи. Что же требуетъ и даетъ диктовка? Звуковая диктовка, диктовка на первой ступени обученія, сводится къ разложенію слова отъ начала до конца сразу, затѣмъ въ припоминаніи этого разложенія и записи его. Такъ дѣло идетъ до тѣхъ поръ, пока ученикъ не научится разлагать самъ; до тѣхъ поръ припоминаніе самый главный факторъ письма. Но этотъ факторъ вслѣдствіе равновременнаго приступленія къ письму, какъ указано было выше, дѣйствуетъ настолько долго, что у учениковъ вырабатывается привычка не разлагать самимъ, когда они уже и научатся, а пользоваться готовымъ разложеніемъ и писать по памяти. Такимъ образомъ, процессъ, сливающійся воедино—разложеніе и запись, на урокахъ диктовки искуственно разъединяется, съ одной стороны, съ другой—обращается особенное вниманіе на разложеніе, а не на запись, какъ искусство координировать движенія руки и мысли. Ясно, что диктовка въ корнѣ научаетъ ученика противоестественному письму, отъ котораго впослѣдствіи придется съ большимъ трудомъ отучаться.—Къ слову покончимъ съ диктовкой, какъ однимъ изъ

способовъ обученія правописанію. Диктовка, какъ извѣстно, бываетъ предупредительная и повѣрочная. Первая дѣлается чаще и ведется такъ. Читается предложеніе, повторяется учениками, разбирается всякое слово, болѣе или менѣе трудное въ отношеніи правописанія, повторяется все прочитанное снова и пишется. Вся сила вниманія сосредоточивается на словахъ, какъ объектахъ правописанія, тогда какъ мысль, сама по себѣ заключенная въ предложеніи, остается безъ надлежащаго освѣщенія. Въ результатѣ получается своеобразное явленіе: механическій навыкъ приклеивать къ каждому отвлеченно проходящему въ сознаніи учащихся слову отвлеченный же ярлыкъ — правило. Урокъ диктовки — не урокъ, дающій возможность опредѣлить истинныя познанія учениковъ, а урокъ виртуозности, жонглированія правилами: чѣмъ больше жонглируютъ, тѣмъ искуснѣе становятся, перестали — скоро все забыли. Сказанное, конечно, не новость для всякаго учителя-практика. Сказанное легко опредѣляетъ и основной недостатокъ диктовки, прибавляемый нами къ раньше намѣченному, — это оперированіе надъ отдѣльными словами, а не взаимоотношеніемъ ихъ въ мысляхъ, не надъ тѣмъ, что составляетъ сущность нашего мышленія. Диктовка — это мертвая петля, предательски накинутая на шею нашей школы. Изобрѣтатель ея — злой геній — заслужилъ себѣ недобрую славу, славу Герострата, какъ изобрѣтатель орудія, гасящаго мысль ученика и притупляющаго чувство. Если бы не было изобрѣтено диктовки, наши школы во всѣхъ отношеніяхъ стояли бы выше: необходимость въ знаніи правописанія подняла бы постановку письменнаго изложенія мыслей, а можетъ быть, вызвала бы давно уже на свѣтъ божій и сочиненіе. Иначе, что же мы видимъ теперь? Диктуютъ во всѣхъ школахъ, чуть не съ утра и до вечера, для того, чтобы заучить правило правописанія, сообщаютъ правила для того, чтобы диктовать. Заколдованно — безвыходный кругъ! Диктовка, совершенно ненужная въ жизни, научающая искаженнымъ процессамъ письма, царитъ въ школѣ, какъ кошмаръ. Единственно, гдѣ нужна диктовка, это — при стенографіи. Но и тамъ нѣтъ нужды въ школьной диктовкѣ. Между тѣмъ положеніе и состояніе пишущаго стенографа и ученика, пишущаго подъ диктовку, сходно. Говорятъ, хорошій стенографъ, какъ машина, ловитъ на лету слова и записываетъ ихъ, а смысла не понимаетъ. Если онъ будетъ обращать вниманіе на смыслъ рѣчи, то не успѣетъ записать ее. Такое же положеніе занимаетъ и ученикъ, пишущій подъ диктовку: онъ долженъ ловить слова, приклеивать къ нимъ ярлыки-правила, а до остального ему дѣла нѣтъ. Очевидно, что это архаическое орудіе обученія письму должно быть сдано въ археологическій музей,

какъ наглядно—устрашающій показатель потомкамъ—школьникамъ былыхъ орудій духовной пытки.

Переходимъ къ системѣ. Во второй или третій урокъ послѣ начала ученики изучаютъ *правила переноса словъ изъ одной строки въ другую.* Кому не извѣстно, что ученики старшихъ отдѣленій и малограмотные взрослые(да и малограмотные ли только) лѣпятъ слова вмѣсто переноса въ одну строчку, спуская ихъ хвостикомъ книзу. Вѣдь за этимъ фактомъ есть своя психологическая подкладка: въ словѣ ученикъ видитъ не отвлеченный рядъ буквъ или слоговъ, а цѣлый живой организмъ, сѣчь который на части, какъ нѣчто недѣлимое, нельзя,—ну—и лѣпятъ все въ одну строчку. Надо сначала воспитать мысль ученика, пріучить ее къ болѣе или менѣе отвлеченному мышленію, тогда и ввести въ пониманіе дѣленія слова на части въ цѣляхъ переноса. А это можно будетъ сдѣлать не раньше конца года. Не успѣетъ ученикъ опомниться отъ этого упражненія, какъ ему суютъ правило правописанія *і*, а вслѣдъ за нимъ, чаще на томъ же урокѣ, сообщается и правило о „мирѣ сего міра“: *міръ* и *миръ*. И вотъ знаніе правописанія перваго міра, отнимающее при изученіи его такъ много времени и отчаянно-не дающееся, не вмѣщающееся въ слабыя головы учениковъ, понадобится имъ только черезъ $1^1/_2$—2 года, когда они подойдутъ къ изученію отдѣла о вселенной. Спрашивается, зачѣмъ же внѣдрять въ сознаніе учащихся всѣ эти міры теперь, когда въ нихъ еще совершенно нѣтъ никакой нужды, когда они и непосильны? Такъ требуетъ программа, такъ требуетъ логика взрослаго: і пишется передъ гласными; міръ—исключеніе, а исключеніе лучше познается, когда изучается вслѣдъ за закономъ, за правиломъ. Ну, съ Божьей помощью, и изучаютъ,-наслуютъ душу ребенка! Эта картинка—типическая капля изъ курса. Все въ немъ построено по логикѣ взрослаго, варварски уродующей душу ребенка.

Далѣе идетъ серія упражненій на изученіе *правописанія сомнительныхъ согласныхъ*, отнимающая у учениковъ 1—2 мѣсяца. Опять таки серія упражненій очень отвлеченныхъ, съ большимъ трудомъ усваиваемыхъ учащимися, да и нужныхъ ли на этой ступени обученія? Какъ часто встрѣчаются сомнительные согласныя въ письмѣ? Я сейчасъ просмотрѣлъ 5 случайно взятыхъ книгъ изъ разныхъ областей человѣческаго знанія на случайно раскрытыхъ страницахъ и нашелъ—27 словъ съ сомнительными согласными на 1230 словъ примѣрно,—что составляетъ около $2^1/_5\%$. Слова съ сомнительными согласными пестрѣли при этомъ сыщическомъ чтеніи, но почти всѣ они были въ готовой уже, измѣненной формѣ, потерявшей свой сомнительный

обликъ. Допустимъ, однако, что при наличности искусственной системы преподаванія въ нашей школѣ подобныхъ словъ встрѣтится не $2^1/_5\%$, а въ 5—10 разъ больше. И все же не настолько много, чтобы духовно морить дѣтей на этой суши, при томъ потребность въ знаніи которой явится не сразу и не скоро. Изучить эти правила правописанія необходимо, конечно, но, во 1-хъ, не на данной ступени обученія, во 2-хъ, не сразу всѣ, а въ нѣсколько пріемовъ, раздѣляемыхъ изученіемъ другого, болѣе жизненнаго.

А дальше, вслѣдъ за этими упражненіями, идетъ уже нѣчто совершенно не поддающееся пониманію. Я говорю о знаменитыхъ правилахъ—*писать послѣ шипящихъ а*, а не *я*, *у*, а не *ю*. Кто-то зло подшутилъ надъ русской школой и здравомысліемъ русскихъ педагоговъ-авторовъ учебниковъ. Гдѣ это и кто въ *коренной, природной русской рѣчи* услыхалъ послѣ шипящихъ *ю* и *я*. Русскій человѣкъ, не искушенный правильнымъ съ дѣтства изученіемъ иностранныхъ языковъ, даже и не сумѣетъ произнести *чюгунъ*, *шюба*, *чяшка*. Мало того. И иностранную рѣчь русскій воротитъ на свой русскій образецъ: кому неизвѣстно, наприм., слово *брошюра*, произносимое грубо—*брошура*. Но идемъ далѣе. Вмѣстѣ съ этими правилами изучается и еще одно—предательская ловушка для логики авторовъ: „послѣ шипящихъ, хотя и слышится ы, надо писать и“. Здѣсь уже нѣтъ ошибки. Вѣрно, произносится грубое *ы*, а не мягкое *и*. Но почему же въ данномъ случаѣ русскій языкъ*) требуетъ произношенія послѣ шипящихъ грубаго *ы*, а въ вышеприведенныхъ случаяхъ обязательно мягкаго *я* и *ю?* Почему—тайна составителей учебниковъ. Можетъ быть, они и подслушали это. Вѣрно, кое-гдѣ и говорится, какъ-будто, такъ, но именно—какъ-будто, такъ—не *чяшка*, а *тяшка*. Но говорится въ рѣдкихъ мѣстностяхъ и тамъ, какъ я замѣтилъ, *гдѣ раньше было инородческое населеніе*. Такъ неужели частный, единичный случай надо вводить въ общее правило?! Исходя логически изъ этого, не надо изучать и правила о правописаніи *и* послѣ шипящихъ, такъ какъ въ Вятской губерніи, по крайней мѣрѣ, въ нѣкоторыхъ мѣстахъ ея, такъ прямо и говорятъ мягко—*жизнь, Шиховъ*, а не твердо—*жызнь, Шыховъ*. Что же даетъ это правило? Ненужное знаніе, невѣрное понятіе, источникъ ошибочнаго письма, такъ-какъ это знаніе еще и преподносится въ нелѣпой, двойственной формѣ: слышится *ю*, а пиши *у*. Въ минуты разсѣянности, утомленія ученикъ и встаетъ въ недоумѣніи передъ этой двоякой формулой—

*) Повторю, что я имѣю въ виду коренной русскій языкъ, а не неустановившуюся еще помѣсь русскаго съ инородческими.

что же писать?—и пишетъ *ю* даже на выпускныхъ экзаменахъ, потому что *ю* въ формулировкѣ правила стоитъ первой. Нѣкоторые изъ авторовъ сообразили о неудобности этого правила и измѣнили его—послѣ шипящихъ не пишется *ю* и *я*. Нечего сказать, исправились—изъ кулька въ рогожку: одного отрицательнаго правила совершенно не слѣдуетъ давать. Ужъ если не могутъ попуститься этими правилами, такъ давали бы категорически и положительно: *пиши послѣ шипящихъ а и у*. Я же настойчиво говорю о томъ, что изъ всѣхъ этихъ правилъ должно остаться одно: *послѣ шипящихъ пиши и*. Но и его надо сообщать значительно позднѣе.

Переходимъ къ слѣдующему роду правилъ—*правописаніе е и ъ*. Ученики изучаютъ двоякое правило, когда пишется *ъ* и когда *е*: ѣ въ корняхъ, а е—когда слышится *ё*, въ срединѣ слова *послѣ шипящихъ*, когда переходитъ въ *ё* и когда *выпадаетъ* при измѣненіи слова, а у нѣкоторыхъ *новѣйшихъ* авторовъ схоластическія измышленія пошли дальше—когда переходитъ въ *о*, въ *ь*. Не проще ли было бы сказать ученикамъ, что *всегда почти пишется въ словахъ е, а когда ъ, надо заучить*, такъ-какъ ѣ пишется въ немногихъ коренныхъ словахъ. Кажется, куда какъ проще: не будемъ, по крайней мѣрѣ, сбивать учениковъ, ставить лишнихъ ловушекъ на пути ихъ неустойчиваго вниманія и мышленія. При этомъ само собой падаетъ и еще одно правило—исключеніе: въ словахъ—*гнѣзда, звѣзды, сѣдла, цвѣлъ, пріобрѣлъ, надѣванъ**) хотя и слышится *ё*, писать надо ѣ. Спрашивается, къ чему этотъ второй рядъ правилъ о правописаніи *е*? Еще понятно было бы если бы они исчерпывали собой всѣ слова, но, вѣдь, они ведутъ за собой и еще одно правило: *е пишется потому, что пишется е***). Вотъ первые три примѣра у одного автора***) послѣ перечисленія всѣхъ правилъ: кудрявая березка. Зеленая слочка. Веселая весна. Въ словахъ—березка, зеленая, веселая—письмо первыхъ е не подходитъ ни подъ какія правила: писать надо е, потому что надо писать е. Больше ничего не скажешь. Злая иронія судьбы надъ размудрствовавшимися авторами:

---

*) Г. Некрасовъ, въ своемъ „Руководствѣ къ практическому курсу правописанія“ такъ размахнулся, что къ числу этихъ словъ прибавилъ черезъ ѣ и слово *поддѣвка*.

**) Такой откровенно—нелѣпой формулировки, конечно, не дастъ никто, но развѣ она не видна, хотя бы въ слѣдующемъ правилѣ: „*слова съ буквою е, въ которыхъ звукъ е не выпадаетъ и не переходитъ въ ё*,“ которое мы чи, таемъ въ „*Азбукѣ правописанія*“; ч. I, г. Тихомирова. Это правило дается у него послѣ вышеуказанныхъ нами правилъ, при чемъ примѣровъ на него приводится въ два раза больше, чѣмъ на всѣ предыдущія вмѣстѣ.

***) *Тихомировъ*. Азбука правописанія, ч. I.

вѣдь эти примѣры, уничтожающіе цѣнность всѣхъ предыдущихъ хитросплетеній, самые первые въ книгѣ примѣры у даннаго автора! Вслѣдъ за правописаніемъ е изучаются коренныя слова, расположенныя въ самомъ невозможномъ порядкѣ—алфавитномъ. Наступаетъ новая страда, хорошо извѣстная всѣмъ. И эта трудность заучиванія коренныхъ словъ, эта упорная склонность писать вездѣ *е*, не подчеркиваетъ ли еще лишній разъ рѣзко и назойливо для всѣхъ ненужности правилъ на *е*, правилъ на то, что ученики и безъ правилъ хорошо знаютъ. А вѣдь всѣ эти ненужныя, даже вредныя правила на *міръ*, на *а* и *у* послѣ шипящихъ, всевозможныя на *е*, отнимаютъ у школы непроизводительно цѣлый учебный годъ да закладываютъ еще прочный фундаментъ для органическаго отвращенія къ правописанію и грамматикѣ и въ дальнѣйшемъ изученіи. Сухой, не связанный ничѣмъ въ своихъ частяхъ, неинтересный, этотъ отдѣлъ является самымъ отвлеченнымъ изъ всего курса. Разсмотрѣніе слова не въ его цѣломъ, а въ частяхъ,—нѣтъ ли сомнительной (о звукѣ потомъ забывается, все сводится на буквы), почему писать е и т. д.,—разсмотрѣніе не только внѣ связи съ этимолого—синтактической формой, но даже и со смысломъ—отдаетъ трупнымъ запахомъ средневѣковой схоластики. Изученіе частей рѣчи въ его современной постановкѣ, подчиненной правописанію, тоже, какъ скоро увидимъ, не отличается осмысленностью, содержательностью, но все же, хотя и отраженно, не вполнѣ, а приходится связывать со словомъ и понятіе его,—здѣсь же, на самой ранней стадіи обученія, ученикамъ преподается одна голая форма, наборъ звуковъ, а то и просто буквъ, лишенныхъ уже всякаго и подобія на внутреннее содержаніе. Естественно вполнѣ, что то, что впослѣдствіи, при большемъ развитіи сознанія ребенка, можно было бы изучить быстро, твердо и играючи, теперь отнимаетъ почти цѣлый годъ, а иногда и больше,—и разучивается настолько слабо, что въ старшемъ отдѣленіи ошибки изъ этого отдѣла обычное явленіе. Я сказалъ бы—игра не стоитъ свѣчъ, если бы передъ нами не былъ вопросъ громадной важности, если бы не шелъ вопросъ о калѣченіи душъ „малыхъ сихъ“. Конечно, лучше было бы совершенно выкинуть ѣ изъ обихода русскаго алфавита, но это путь законодательства общегражданскаго, а не педагогическаго. На долю педагоговъ остается при такомъ условіи одно—улучшеніе пріемовъ. Но сухая логическая мысль, исходящая изъ сущности одного предмета и далекая отъ пониманія дѣтской души, не создала ни одного живого пріема, не говоримъ уже о системѣ, въ преподаваніи правописанія, не могла она ничего внести и въ частный, хотя и наиболѣе надоѣдливый вопросъ—обученіе кореннымъ словамъ.

Остальное немногое въ подготовительномъ курсѣ—понятіе о предметѣ, предложеніи, подлежащемъ, сказуемомъ, второстепенныхъ частей предложенія —является умѣстнымъ. А потому, говоря сейчасъ о предметѣ съ точки зрѣнія только системы, обойдемъ эту часть молчаніемъ.

Переходя къ разсмотрѣнію изученія правилъ въ связи съ грамматикой, мы должны сдѣлать одно общее замѣчаніе, что обычно принятый въ учебникахъ порядокъ для начальной школы не приложимъ. И съ точки зрѣнія легкости усвоенія, пониманія, какъ самой части рѣчи, такъ и правилъ правописанія изъ нея,—и съ точки зрѣнія необходимости знанія слѣдуетъ послѣ имени существительнаго переходить къ глаголу, а не къ имени прилагательному, числительному и мѣстоименію, какъ это практикуется.

Вообще-же изученіе этимологіи надо подчинить синтаксису. Исходя изъ синтаксиса, изъ познаніи живой рѣчи, ея состава, мы можемъ говорить и о томъ строительномъ матеріалѣ, который употребляется въ рѣчи—о частяхъ рѣчи. Что представляетъ изъ себя современная грамматика по своей сущности, я скажу дальше, а теперь перейду къ другой сторонѣ царящей у насъ въ настоящее время системы—къ распорядку правилъ въ зависимости отъ изучаемой части рѣчи. Въ настоящее время изучаются всѣ положенныя правила для каждой части рѣчи заразъ, послѣдовательно одно за другимъ прежде, чѣмъ перейти къ другой части рѣчи. Порядокъ, конечно, очень удобный для учителя, но нисколько не связанный съ интересами учениковъ. Если же къ этому прибавить грубо—неправильные пріемы веденія каждаго урока и въ отдѣльности, то мысль наша станетъ особенно понятною. Въ самомъ дѣлѣ, вотъ наудачу выхваченная методическая разработка одного урока: Учитель пишетъ на доскѣ примѣры (Новые дома. Новыя избы. Новыя гумна) и спрашиваетъ у дѣтей: „Сколько здѣсь написано им. прилагательныхъ? Какого числа первое прилагательное? второе? третье? Какого рода и падежа первое прилагательное? второе? третье? Какая разница въ написаніи ихъ?“ Отвѣтивъ на эти вопросы, дѣти легко могутъ формулировать такое правило правописанія: *Въ именительномъ падежѣ множественнаго числа им. прилагательныя мужскаго рода имѣютъ на концѣ е, а женскаго и средняго я.* Передъ диктовкой учащій долженъ предупредить дѣтей, что онъ *умышленно* будетъ произносить окончаніе нѣкоторыхъ прилагат. неправильно, т. е. нерѣдко будетъ произносить звукъ *е* тамъ, гдѣ слѣдуетъ писать *я*, и наоборотъ*).

*) Урокъ 17-й второго выпуска „Руководства къ практическому курсу правописанія“ г. Некрасова.

На подобіе этого урока ведется, напр., и урокъ о правописаніи именъ прилагательныхъ сравнительной степени, при чемъ—здѣсь привносится новая трудность,—правилу правописанія въ данномъ случаѣ *на томъ же* урокѣ предшествуетъ опредѣленіе самаго понятія.

Анализируя этотъ методическій планъ урока, мы можемъ намѣтить три существенно-важныхъ ошибки,—съ дидактической и психологической стороны. Къ означенному пути преподаванія такъ привыкли, что и не замѣчаютъ обычно этихъ недостатковъ, хотя они бросаются въ глаза съ перваго же раза. Въ самомъ дѣлѣ, какъ въ томъ, такъ и въ другомъ случаѣ ученикамъ сразу предлагается понѣскольку, при томъ отвлеченныхъ правилъ для усвоенія: въ первомъ—три: правописаніе всѣхъ трехъ родовъ, во второмъ даже четыре: понятіе о степеняхъ и правописаніе *ъе, е, ъйшій*. Отсюда путаница въ головахъ учениковъ, лишніе часы диктовки, меньшая устойчивость въ познаніяхъ, скорое исчезновеніе изъ памяти изученнаго. Естественнѣе и продуктивнѣе, кажется, будетъ, если мы всѣ эти знанія сообщимъ ученикамъ не въ два пріема, а въ семь, по числу входящихъ въ нихъ частныхъ правилъ, при чемъ правило за правиломъ можетъ слѣдовать быстро, а можетъ быть и отдѣлено значительнымъ промежуткомъ времени. Такъ, напримѣръ, правила правописанія именъ прилагательныхъ множественнаго числа мужского и женскаго рода мною сообщаются вскорѣ одно за другимъ, а подобное же правило для средняго рода, какъ наиболѣе отвлеченное, я откладываю на значительное время.

И только, когда сообщены и усвоены частныя правила, приходится удѣлить еще одинъ отдѣльный урокъ на сравненіе, обобщеніе и выводъ того, что при существующемъ методѣ преподаванія сообщается сразу. На этихъ восьми урокахъ, вмѣсто практикующихся двухъ, мы и сообщаемъ ученикамъ всѣ правила, идя тѣмъ навстрѣчу дидактическому требованію—не предъявлять слабо развитому сознанію дѣтей заразъ нѣсколько трудностей.

Къ намѣченной дидактической нелѣпости надо присоединить еще одну грубую психологическую ошибку-диктовку на томъ же урокѣ, вслѣдъ за сообщеніемъ правила, а на слѣдующемъ самостоятельномъ—списываніе съ грамматики. Хотя диктовка и самостоятельное упражненіе ведутъ къ одной и той же цѣли съ урокомъ—укрѣпить въ сознаніи правило и выработать навыкъ употребленія его въ письмѣ, но цѣли онѣ не достигаютъ, какъ упражненія, искусственно созданныя, лишенныя почвы. Случайно по волѣ учителя брошенное въ сознаніе учащагося правило проникаетъ въ это сознаніе механически, безъ интереса безъ стремленія усвоить его безъ активнаго движенія

души ученика. Ясно, что правило, данное такимъ путемъ будетъ усвоено механически, только памятью и, скользнувъ по душѣ ученика, быстро улетучится; ясно и то, что диктовка и самостоятельное упражненіе въ этомъ случаѣ будутъ пустой тратой дорогого времени. Нѣтъ Необходимо, чтобы въ душѣ ученика извѣстное знаніе пустило хоть слабые ростки корней, хоть чѣмъ-нибудь прикрѣпилось бы къ имѣющемуся запасу познаній или—просто—не стало бы неожиданно—вторгнувшейся въ его душу новостью. Только на этой почвѣ возможно болѣе или менѣе внимательное отношеніе къ упражненію, имѣющему въ виду укрѣпить познаніе и привить его, какъ навыкъ. А разъ это такъ—между теоретическимъ усвоеніемъ правила, свѣдѣнія, и его практическимъ приложеніемъ—упражненіемъ долженъ быть обязательный промежутокъ: время для нѣкотораго освоенія съ полученнымъ свѣдѣніемъ, для нѣкотораго умственнаго разглядыванія, такъ сказать, его, ознакомленія съ нимъ, какъ съ своимъ новымъ знакомымъ. Только, единственно только при этомъ условіи возможенъ болѣе или менѣе активный интересъ къ упражненію, а вмѣстѣ съ нимъ и такъ или иначе ощутимая польза. Эта польза была бы еще вещественнѣе, если бы и порядокъ изученія правилъ—вторая психологическая ошибка—былъ измѣненъ. Порядокъ въ зависимости отъ части рѣчи, исчерпывающій всѣ правила на данную часть рѣчи заразъ, наиболѣе скученъ и наиболѣе вреденъ для дѣла. Послѣдовательности при такомъ порядкѣ нѣтъ—легкое и трудное перемѣшано,—связь существующая между многими изъ упражненій, также не устанавливается, и весь порядокъ зависитъ отъ холоднаго разсудочнаго построенія автора учебника и учителя, а не изъ жизни учащихся, не изъ ихъ школьныхъ интересовъ, хотя бы и искусственно созданныхъ, подтасованныхъ учителемъ. Мертвый порядокъ системы уничтожаетъ и послѣдніе проблески жизни, какія могли быть въ этомъ окаменѣвшемъ царствѣ. А вмѣстѣ съ этимъ порядкомъ и методическая проработка каждаго, въ отдѣльности взятаго урока, какъ мы видѣли выше по выпискѣ, отличается застывше-отвлеченной формой, далекой, далекой отъ какихъ бы то ни было духовныхъ интересовъ ученика. Въ самомъ дѣлѣ, какое дѣло ученику до новыхъ домовъ, избъ и гуменъ и связанныхъ съ ними формъ, когда эти примѣры до того мизерно-безсодержательны, тускло-безцвѣтны, что никакой своей стороной не могутъ задѣть души учащагося, возбудить въ немъ даже низшую форму любознательности—любопытства, а не только болѣе или менѣе устойчивый интересъ. И это не единичный, самый неудачный примѣръ. Нѣтъ. Разверните любое мѣсто руководствъ г. г. Некрасова или Пуцыковича, любое мѣсто грамматикъ ихъ и К°, и вы увиди-

те вездѣ одно и то же—пустоту, сушь, вѣяніе мертвящей скуки отъ каждаго слова.

А между тѣмъ, психологія настойчиво учитъ насъ, что мы только то запоминаемъ хорошо, что такъ или иначе поразитъ наше вниманіе, прикуетъ его къ себѣ. Только при такомъ условіи примѣры останутся навсегда въ памяти учащагося, а вмѣстѣ съ ними и прикрѣпленныя къ нимъ правила. Что же могутъ дать гумна съ избами?! Если же къ этому прибавить еще „черты и рѣзы“, какъ говорили въ старину, прибавить пропуски буквъ, обозначенные крестами и чертами, пропуски, которые надо опредѣлить, чѣмъ и какъ заполнить, то предъ нами встанетъ яркая отчетливо-выпуклая картина всего метода, съ его двоякой отвлеченностью—отвлеченностью системы и каждаго урока въ отдѣльности.

II.

1. Итакъ, мы видимъ, что главный фокусъ существующаго метода обученія ороографіи сосредоточивается въ диктовкѣ. И эта диктовка старается захватить въ себя всѣ мысли ученика чуть не съ перваго дня, какъ онъ появится въ школѣ. Получается заколдованно-безвыходный кругъ: ороографически-правильное письмо человѣку необходимо, поэтому школа отдаетъ большинство своихъ силъ и времени на изученіе ороографіи, а выходятъ ороографическіе фокусники, не умѣющіе правильно писать. Ясно, что мы далеки отъ истиннаго пути, что методъ обученія ороографіи, примѣняемый въ наше время въ школахъ, страдаетъ крупными дефектами, если нельзя сказать, что совершенно не пригоденъ для присвояемой ему цѣли. Спрашивается, всегда такъ было? Какъ создалось настоящее положеніе вещей?

Въ старину, и въ Россіи и заграницей, обучали ороографіи путемъ списыванія съ книги. Ученикъ копировалъ книгу до тѣхъ поръ, пока не заучивалъ всѣ ороограммы, находящіяся въ книгѣ. Была и диктовка, но не похожая на нашу диктовку. Диктовали статью за статьей сразу, не заботясь о томъ, знаютъ учащіеся соотвѣтствующія правила правописанія или нѣтъ. Эта диктовка напоминала по своему характеру современную намъ повѣрочную диктовку. Изучалась, конечно, и грамматика, но безъ всякой связи со списываніемъ и диктовкой. По теоріи того времени считалось, что грамматика учитъ правильно писать и говорить сама по себѣ, нисколько не нуждаясь въ помощи списыванія и диктовки. Запомнимъ это основное положеніе дореформенной школы: *грамматика, и только грамматика, учитъ правильно*

писать и говорить. Впослѣдствіи, уже на нашихъ глазахъ, мы вновь столкнемся съ этимъ ученіемъ, какъ основнымъ, доминирующимъ факторомъ школьной жизни. А теперь вернемся къ нашему историческому очерку.

Диктантъ въ томъ видѣ, какъ онъ практикуется теперь—*систематическій, на одно изучаемое правило,* введенъ былъ въ 30 г.г. прошлаго столѣтія *Дистервегомъ*, знаменитымъ нѣмецкимъ педагогомъ. Дистервегъ думалъ, что орографически правильное письмо лежитъ въ *звуковой сторонѣ языка и слуховыхъ впечатлѣніяхъ учащихся,* практическимъ воплощеніемъ котораго онъ и считалъ диктовку. Съ тѣхъ поръ диктовка не сходитъ со сцены ни заграницей, ни у насъ. Иное примѣненіе диктовки вызвало къ жизни тѣсное сплетеніе ея съ изученіемъ грамматики: *Всякое правило грамматики стало закрѣпляться соотвѣтствующей диктовкой.* Роль грамматики осталась старой, но ея отвлеченно-теоретическому изученію положенъ конецъ.

Но одновременно съ этимъ обнаружилось въ той же Германіи и другое строго-опредѣленное теченіе, въ пользу *списыванія.* Сторонники этого пріема обученія орографіи, вопреки Дистервегу и его послѣдователямъ, придавали главную роль въ выработкѣ правильнаго письма *зрительнымъ впечатлѣніямъ,* а не слуховымъ. На основаніи этого они давали матеріалъ для правильнаго списыванія, на которомъ и вырабатывали соотвѣтственный навыкъ, а на теорію, на изученіе правилъ смотрѣли, какъ на нѣчто несущественное.

Эти два теченія перешли и къ намъ. Первымъ, поставившимъ на широкія начала методъ обученія родному языку у насъ, былъ *К. Д. Ушинскій.* Оба вышеозначенныя теченія отразились во взглядахъ его, слившись въ одно цѣльное ученіе.

„Грамматическая правильность, пишетъ Ушинскій въ своемъ знаменитомъ „Руководствѣ", рѣчи изустной и письменной есть не только знаніе, но и привычка, или, лучше сказать, очень сложная и обширная система мелочныхъ навыковъ выражать свои мысли правильно въ рѣчи и на письмѣ. Для грамотности мало того, чтобы человѣкъ зналъ грамматическія правила (а ихъ множество), но необходимо, чтобы онъ привыкъ мгновенно ихъ выполнять". Но *„правила навыкомъ не усваиваются, хотя и можно усвоить навыкомъ соблюденіе какого-либо правила, даже не имѣя понятія о самомъ правилѣ.* Такъ усваиваютъ себѣ правила писаря, много переписывавшіе съ правильныхъ образцовъ. Но такое усвоеніе было бы слишкомъ длинно и тягостно для дѣтей, если бы на помощь къ нему не было призвано сознаніе правилъ, по которымъ пишется такъ, а не иначе". Ушинскій возра-

жаетъ противъ мнѣнія, появившагося тогда, что грамматика не научаетъ писать. „Мы знаемъ", говоритъ онъ, „это ходячее мнѣніе, которое теперь въ такой же модѣ, въ какой было когда-то мнѣніе противоположное, что русская грамматика учитъ говорить и писать правильно по-русски; но думаемъ, что оба эти мнѣнія одинаково односторонни и потому ложны. Если русскіе не изъ грамматики выучиваются *говорить* правильно по-русски, однимъ навыкомъ, то нельзя никакъ сказать, чтобы безъ грамматики, однимъ навыкомъ, еще легче было выучиться правильно *писать*, чѣмъ съ помощію грамматики". „*Для усвоенія правильнаго письма дѣтьми, конечно, нужна практика, но практика, руководимая грамматикою*". „Многое въ правописаніи можетъ быть достигнуто сознательнымъ пониманіемъ". „Если и можно пріобрѣсти правильность въ письмѣ однимъ навыкомъ, то развѣ въ продолженіе очень долгаго времени и при томъ механическимъ переписываніемъ правильныхъ образцовъ, какъ пріобрѣтаютъ иные писаря. Но такой способъ пріобрѣтенія для дѣтей, которымъ придется съ первыхъ же лѣтъ ученья не списывать, а выражать свои мысли, переданныя имъ изустно, совершенно не приложимъ. Понятно само собою, почему, при обученіи дѣтей правописанію, должно призывать въ помощь грамматическія правила, облегчающія и ускоряющія навыки".

Далѣе онъ пишетъ: „Если наставникъ пріучилъ дитя вѣрно разлагать слова на слоги и слоги на звуки и, наоборотъ, складывать слова изъ звуковъ, то этимъ самымъ онъ положилъ уже прочное основаніе правописанію: ибо огромное большинство словъ въ языкѣ пишется такъ, какъ выговаривается. Отступленія отъ этого бываютъ только или ради производства, или ради употребленія, которое не всегда согласуется и съ производствомъ, но и тѣхъ и другихъ отступленій, какъ ни много ихъ кажется для того, кто ихъ изучаетъ, все же гораздо менѣе, чѣмъ словъ, пишущихся согласно произношенію. Слѣдовательно, *хорошій, ясный выговоръ словъ, такой, чтобы каждый изъ звуковъ, составляющихъ слово, былъ слышенъ, и чуткое ухо въ различеніе этихъ звуковъ—вотъ главныя основанія правописанія*".*)

Къ нимъ, для изученія того, что не основано на произношеніи, Ушинскій прибавляетъ 1) *списываніе*; 2) *письмо заученнаго наизусть* и 3) *диктовку. Диктовку до третьяго года обученія онъ считаетъ преждевре-*

*) Ушинскій. Руководство къ преподаванію по „Родному Слову", ч. II, изд. 5, 1877 г., С.ПБ.

менною, а потому и обращается особенное вниманіе на списываніе. Предупреждая отъ увлеченія перепиской, какъ средствомъ отупленія, когда она становится механической, онъ развиваетъ основныя идеи для правильнаго веденія ея, практически примѣненныя въ его „Родномъ Словѣ", ч. I и II. О подробностяхъ мы говоримъ въ другомъ мѣстѣ, а теперь перейдемъ къ его взгляду на диктовку и постановку ея.

Диктовку онъ ставитъ рядомъ съ веденіемъ сочиненій, которыя являются развитіемъ идеи списыванія, а не замѣняетъ ею всѣ виды обученія письму. Вести уроки диктовки онъ совѣтуетъ такъ. „Статья, избранная для диктовки, сначала прочитывается вслухъ учителемъ. Вопросами выспрашивается все ея содержаніе, раздѣляется на части, а части на предложенія, замѣчаются слова, въ которыхъ, какъ можетъ ожидать учитель, большинство класса сдѣлаетъ ошибку. Такъ, напримѣръ, обращается вниманіе на слова очень сходныя по звукамъ, на слова съ буквою *ъ* въ корнѣ и т. п., словомъ, смотря по тому, на сколько въ это время пройдена дѣтьми практическая грамматика. Затѣмъ начинается самая диктовка, при чемъ одинъ изъ слабѣйшихъ учениковъ пишетъ на классной доскѣ, а другіе въ своихъ тетрадяхъ. Гораздо лучше, если классную доску можно повернуть такъ, чтобы другіе ученики не видѣли написаннаго на ней. Диктовать должно медленно, ясно, но цѣлыми предложеніями, а не отдѣльными словами, чтобы дѣти привыкли удерживать въ умѣ цѣлыя мысли, а не ловили звуковъ. Лучше повторять предложеніе, хотя и это не хорошо, чѣмъ раздѣляетъ его на слова. При первыхъ диктовкахъ весьма полезно заставлять одного изъ лучшихъ учениковъ повторять сказанное учителемъ предложеніе и потомъ, записывая каждое слово, въ то же время произносить его вслухъ. Иногда это можетъ дѣлать и цѣлый классъ, если онъ при этомъ никому не мѣшаетъ. Если дѣти всѣ учились писать вмѣстѣ и въ тактъ, то это дѣлается очень равномѣрно и дружно. Когда диктантъ конченъ, классная доска повертывается, и ученики сами исправляютъ ошибки своего слабѣйшаго товарища, при чемъ объясняютъ причину поправки. Если какія-нибудь ошибки не замѣчены учениками, то учитель подчеркиваетъ слова съ ошибками; если и тогда ученики не замѣтятъ ошибокъ, то учитель поправляетъ уже самъ, объясняя каждую поправку. Затѣмъ остальные ученики поправляютъ свои тетради по классной доскѣ, и если ошибокъ менѣе, чѣмъ строкъ, то могутъ оставить диктантъ не переписаннымъ, а въ противномъ случаѣ должны переписать его дома. Ученикъ, писавшій на доскѣ, просто списываетъ съ нея въ тетрадь".

Придавая большое значеніе обученію правописанію, считая обязательнымъ научить ему къ 12—13 лѣтамъ, Ушинскій однако не выдѣляетъ обученіе правописанію въ особый, самодовлѣющій и доминирующій родъ упражненій. „Письменныя упражненія, пишетъ онъ, имѣютъ двѣ цѣли: во—первыхъ, правильное по правописанію и красивое по чистописанію письменное изложеніе своихъ или чужихъ мыслей; а во-вторыхъ—самую толковость изложенія; т. е. чтобы изложеніе передавало то, что слѣдовало передать, и было при этомъ послѣдовательно, связанно ясно и просто. Первая цѣль можетъ быть достигаема безъ второй и дѣйствительно достигается отдѣльно, когда дитя выражаетъ на письмѣ чужія слова: переписываетъ съ книги, пишетъ наизусть заученное или пишетъ подъ диктовку. Вторая цѣль никогда не должна быть достигаема отдѣльно, и всякое толковое изложеніе на письмѣ своихъ мыслей или, по крайней мѣрѣ, своихъ выраженій должно быть въ то же время безукоризненнымъ по правописанію и возможно чистымъ и красивымъ по чистописанію. Одни изъ педагоговъ совѣтуютъ отдѣльное достиженіе этихъ цѣлей, другіе предпочитаютъ совмѣстное. Мы думаемъ, что если дитя съ самаго начала совмѣстнаго обученія чтенію и письму по звуковой методѣ ведется правильно, то *весьма часто можно соединять упражненія въ письменномъ выраженіи своихъ мыслей съ упражненіями въ правописаніи*; но если развитіе ученика и его умѣніе читать, а иногда и просто возрастъ, далеко опередили правописаніе, то тогда лучше упражнять въ правописаніи отдѣльно, не отвлекая вниманія учащагося никакими посторонними правописанію соображеніями“.

Связывая обученіе правописанію съ сочиненіями, подчиняя первое послѣднимъ, Ушинскій опредѣленно высказывался и объ изученіи грамматическихъ правилъ. „Всѣ грамматическія наблюденія, писалъ онъ, и выводимыя изъ нихъ опредѣленія и правила мы *привязываемъ къ литературнымъ образцамъ*, выучиваемымъ наизусть такъ, что дитя можетъ произносить и писать ихъ безъ ошибки“. „Запоминая какое-нибудь типическое стихотвореніе, легко, рѣзко и прочно отпечатлѣвающееся въ памяти, дитя привязываетъ къ нему и грамматическія правила, которыя узнало при разборѣ выученнаго стихотворенія“. Въ основаніе для изученія грамматики онъ и кладетъ въ 3 ч. своего „Родного Слова“ „Сказку о золотой рыбкѣ“ Пушкина.

Сравнивая только что изложенное съ тѣмъ, что практикуется въ настоящее время, мы увидимъ громадную разницу. То, отъ чего предупреждалъ Ушинскій, то, что онъ считалъ неправильнымъ, какъ разъ и находимъ въ

практикѣ нашей школы. Взглянемъ же коротенько, какъ мы къ этому подошли?

Ближайшій продолжатель дѣла Ушинскаго, баронъ *Н. А. Корфъ*, еще близко держится завѣтовъ своего учителя. Онъ старается дать, какъ можно меньше грамматическихъ правилъ, и помощью сорока диктовокъ и 120 орѳографическихъ упражненій, въ теченіе двухъ зимъ при двухчасовыхъ урокахъ въ недѣлю, думаетъ выработать навыкъ въ правильномъ письмѣ*).

Но уже *В. И. Водовозовъ* совѣтуетъ начинать грамматическія упражненія и диктовку съ перваго года обученія, а чтобы не сдѣлать ни одной ошибки, „разбирать каждое слово и говорить *каждую букву* въ словѣ, прежде чѣмъ писать ихъ“ **). Съ этой цѣлью особо приставленный ученикъ слѣдитъ за всѣми, ту ли букву они хотятъ писать. Увлеченіе, вредное для дѣла. Но все же грамматика занимаетъ еще свое первоначальное положеніе. Не то мы видимъ у дальнѣйшихъ педагоговъ.

Д. И. Тихомировъ и *Пуцыковичъ* грамматику возводятъ уже на первое мѣсто, придавая ей вполнѣ самостоятельное значеніе, при чемъ второй идетъ значительно дальше перваго. Тихомировъ говоритъ, что „*сознательное правописаніе обусловливается знаніемъ грамматическихъ формъ;* ни диктовка, ни списываніе не даютъ этого знанія, диктовка только повѣряетъ прежде пріобрѣтенныя знанія, или же учитъ правильному письму путемъ впечатлѣній на слухъ и исправленія ошибокъ; списываніе даетъ случайныя, отрывочныя, ничѣмъ не осмысленныя впечатлѣнія на глазъ; *только грамматическія письменныя упражненія даютъ знаніе формъ, образуютъ такимъ образомъ сознательное письмо, даютъ привычки правильнаго письма****). Грамматическія упражненія поэтому, преобладая надъ всѣми остальными, и начинаются съ перваго года ученья, *тотчасъ по прохожденіи букваря*, а на второмъ году выполняются даже на дому, а не въ классѣ. А Пуцыковичъ еще добавляетъ къ этому, что „для пріобрѣтенія навыка въ правописаніи необходимо, чтобы въ матеріалѣ, даваемомъ для упражненій, *въ возможно маломъ количествѣ строкъ повторялось возможно большее число разъ то правило, въ которомъ*

---

*) См. его „Первоначальное правописаніе“. СПБ. 1882 г.

**) *Водовозовъ*. Предметы обученія въ народной школѣ. Изд. 2-е. С-ПБ. 1875 г.

***) *Тихомировъ*. Опытъ плана и конспектовъ элементарныхъ занятій по родному языку. М. 1889 г.

ученики упражняются, не менѣе 30—50 разъ. Въ противномъ случаѣ „упражненія“ не приведутъ къ цѣли).*

Въ этихъ словахъ Тихомирова и Пуцыковича мы слышимъ уже знакомое намъ. Это ученіе нашихъ дней, это теоретическая подкладка той схемы, которая была набросана выше. Въ рѣдкой школѣ нѣтъ Пуцыковича, а гдѣ нѣтъ — есть Тихомировъ. Гдѣ же нѣтъ ни того ни другого, есть *„Уроки правописанія“* Некрасова, исповѣдующаго тѣ же взгляды, но только сведшаго до минимума весь грамматическій матеріалъ и разнообразіе въ комбинаціяхъ упражненій.

Такимъ образомъ, мы прослѣдили сдвигъ взгляда на грамматику. Изъ необходимаго помощника въ обученіи правописанію (Ушинскій), она превратилась въ главнаго двигателя, въ самодовлѣющее орудіе изученія языка и правописанія. Какъ естественный результатъ всего этого—отдѣльные, искусственно—составленные примѣры для разбора, а не цѣлыя стихотворенія или статьи; грамматика и диктовка существуютъ сами для себя, а не для пользованія ими въ цѣляхъ обученія самостоятельному письму; грамматика и диктовка главенствуютъ и давятъ все прочее въ курсѣ начальной школы, но, какъ оторванныя отъ всего остального, болѣе, жизненнаго, онѣ перестали достигать своихъ цѣлей. А потому, несмотря на массу затрачиваемыхъ на нихъ силъ и времени, учащіеся кончаютъ курсъ школы безграмотными.

Такимъ образомъ, *данное грамматическое теченіе завершило свой полный кругооборотъ*. Дореформенная школа учила, что только грамматика даетъ возможность правильно научиться писать и говорить, и современная школа черезъ рядъ метаморфозъ, въ лицѣ ея главныхъ представителей, пришла опять къ тому же: ни списываніе, ни диктовка не даютъ правильныхъ навыковъ письма, ихъ можно получить только путемъ изученія грамматики и грамматическихъ упражненій. Дальше итти некуда: кругъ замкнулся, а исторія не повторяетъ одного и того же въ неизмѣнномъ видѣ. Ясно, что грамматизмъ съ диктовкой исчерпали себя до конца, что выходъ должно искать въ чемъ-нибудь иномъ. Этотъ выходъ мы имѣемъ и давно. Только до сихъ поръ не обращали на него никакого вниманія.

Наряду съ вышеизложеннымъ теченіемъ преобладающаго грамматизма въ нашей литературѣ издавна существуетъ и другое. Представленное только въ теоріи, въ методическихъ руководствахъ, а не въ учебникахъ для учащихся, не выдержанное строго до конца, а сбивающееся въ практическихъ совѣтахъ на обычно

---

*) *Пуцыковичъ*. Уроки русскаго правописанія. Годъ 3. Изд. 1889 г.

распространенное, оно, по необходимости, до сихъ поръ находилось въ тѣни,— знакомое больше теоретикамъ, чѣмъ практикамъ. Только на нашихъ дняхъ оно начинаетъ поднимать голову, проникать и въ учебники, но, какъ увидимъ ниже, еще подъ сильнымъ давленіемъ грамматическаго теченія.

Основы этого начинающаго проникать въ жизнь школы теченія были высказываемы давно, но имъ или мало придавали значенія или дѣлали невѣрные выводы, какъ только отъ теоріи переходили въ область практики. Болѣе 30 лѣтъ тому назадъ у насъ онѣ довольно детально были изложены въ методикѣ Солонины. Вотъ что онъ писалъ:

„Выработкѣ правильной устной и письменной рѣчи способствуетъ столько же знаніе грамматики, сколько и привычка говорить и писать правильно". *„практическія упражненія въ языкѣ значатъ если не болѣе, то, по крайней мѣрѣ, столько же, сколько и изученіе языка теоретически"*. „Можно съ увѣренностью сказать, что не было еще примѣра, чтобы одно теоретическое изученіе языка, безъ практическихъ упражненій въ немъ, могло когда-нибудь и кого-нибудь научить говорить и писать правильно. Напротивъ того, случаи правильной устной, а въ особенности письменной рѣчи, безъ основательнаго знанія грамматики, весьма не рѣдки". „Какими же средствами можно достигнуть того, чтобы упражненія какъ можно скорѣе привели къ цѣли, т. е. къ знанію языка? Намъ извѣстно, что всякій навыкъ вырабатывается вообще практикой, упражненіемъ, что всякое дѣйствіе наше совершенствуется по мѣрѣ того, какъ мы его повторяемъ". „Чѣмъ чаще будетъ упражняться ученикъ въ правильномъ устномъ и письменномъ изложеніи мыслей, тѣмъ вѣроятнѣе, что его рѣчь сдѣлается правильною". „Въ чтеніи и письмѣ изъ внѣшнихъ чувствъ участвуютъ зрѣніе и слухъ, а въ разговорѣ одинъ только слухъ; въ письмѣ, кромѣ того, большую роль играютъ привычныя движенія кисти руки и пальцевъ, въ чтеніи же и разговорѣ—привычныя движенія органа голоса. *Постоянное упражненіе всѣхъ этихъ органовъ развиваетъ тѣ полезные навыки, которые вмѣстѣ составляютъ привычку читать, говорить и писать правильно*".

„На первомъ планѣ мы должны поставить *навыкъ зрѣнія*, какъ наиболѣе важный для выработки правильнаго чтенія и письма. Навыкъ зрѣнія состоитъ въ томъ, что глазъ нашъ, часто встрѣчая одно и тоже слово, невольно замѣчаетъ буквенный составъ или *фигуру* этого слова". „Навыкъ этотъ, какъ и всѣ остальные, поддерживается и развивается постояннымъ упражненіемъ". *„чѣмъ болѣе и чаще упражняется ученикъ въ чтеніи и списываніи правильнаго текста, тѣмъ скорѣе и вѣрнѣе на-*

учится онъ читать и писать правильно. Читая или списывая, ученикъ всматривается въ буквенный составъ и, слѣдовательно, волей-неволей замѣчаетъ его. Вотъ почему въ высшей степени важно, чтобы учащіеся постоянно видѣли передъ собой правильный текстъ". „Важно это потому, что неправильное письмо, если оно будетъ повторяться часто, можетъ сдѣлаться такою же привычкою, какъ и правильное".

„Не меньшее значеніе для правильности письма, чтенія и выговора имѣетъ *навыкъ слуха.* При помощи его, ученикъ привыкаетъ писать правильно, по крайней мѣрѣ, тѣ слова, которыя пишутся такъ, какъ произносятся". Навыкъ слуха находится въ тѣснѣйшей связи съ навыкомъ зрѣнія: слыша извѣстное слово, ученикъ долженъ мысленно представлять себѣ не только каждую изъ буквъ, входящихъ въ составъ этого слова, но и тотъ порядокъ, въ какомъ слѣдуетъ ихъ произносить и писать. Средствами, способствующими развитію навыка слуха, считаются: диктовка, письмо выученнаго на память, упражненія въ выразительномъ чтеніи и т. п.".

„Въ тѣснѣйшей связи съ навыкомъ зрѣнія и слуха стоитъ *навыкъ руки.* Самъ по себѣ, независимо отъ другихъ, навыкъ этотъ развиваться не можетъ: онъ неизбѣжно подчиняется столько же навыку зрѣнія, сколько и навыку слуха. Но что навыкъ рукъ дѣйствительно существуетъ, въ этомъ не можетъ быть никакого сомнѣнія. Вы пишете, напримѣръ, письмо кому-нибудь изъ знакомыхъ; строчка за строчкой слова быстро вылетаютъ изъ подъ вашего пера, дѣло идетъ легко и безостановочно... Какъ вдругъ неожиданно препятствіе: вамъ почему-то показалось, что вы такое-то слово написали неправильно. Вы обращаете на него вниманіе, пристально всматриваетесь въ него и впадаете въ сомнѣніе, правильно ли оно написано или нѣтъ. Орѳографическое правило, подъ которое можно было бы подвести это слово, какъ нарочно улетучилось изъ вашей памяти, да очень можетъ быть, что такого правила и вовсе не существуетъ въ грамматикѣ (вѣдь есть же не мало такихъ словъ, которыя пишутся просто въ силу установившагося обычая или же совершенно произвольно!). Что дѣлать въ такомъ случаѣ? Справляться въ книгѣ?—не у кого, да и некогда. И вотъ вы прибѣгаете къ послѣднему средству, которое, какъ свидѣтельствуетъ опытъ, оказывается и довольно вѣрнымъ: вы предоставляете рѣшеніе спорнаго вопроса вашей рукѣ... Будьте увѣрены, что если ей приходилось писать сомнительное слово много разъ, если она привыкла писать его правильно,—она напишетъ его безошибочно и теперь. Итакъ, не можетъ быть никакого сомнѣнія въ томъ, что навыкъ руки дѣйствительно существуетъ. Существуетъ онъ не только при письмѣ, но и при

всякой другой ручной работѣ, гдѣ требуются извѣстныя цѣлесообразныя движенія кисти руки и пальцевъ. *Подобно навыкамъ зрѣнія и слуха, навыкъ руки требуетъ непрестаннаго упражненія и поддержки*; подобно имъ онъ можетъ ослабѣвать и даже совсѣмъ притупиться, если перестанутъ упражнять его въ извѣстномъ направленіи. Напротивъ того, при неправильномъ развитіи, онъ можетъ обратиться даже во вредъ обученію; такъ, напримѣръ если какое-нибудь слово мы пишемъ неправильно нѣсколько разъ сряду, то рука наша можетъ привыкнуть писать его съ ошибками, и тогда очень трудно будетъ отучить ее отъ этого". „Учитель долженъ употреблять всѣ мѣры для предупрежденія ошибокъ въ письмѣ своихъ учениковъ".

„Наконецъ въ выработкѣ правильной устной, а слѣдовательно и письменной рѣчи, принимаетъ большое участіе *навыкъ органа голоса*. Какъ извѣстно, навыкъ этотъ состоитъ въ привычномъ мускульномъ сокращеніи гортани языка, губъ, отъ чего, посредствомъ сотрясенія воздуха, выходящаго изъ области легкихъ чрезъ вышеупомянутые органы, происходятъ тѣ или другіе членораздѣльные звуки и ихъ сочетанія въ словахъ. "Правильная изустная рѣчь учителя въ соединеніи съ совершенно правильнымъ чтеніемъ имъ и его учениками различныхъ образцовъ, а также постоянныя упражненія дѣтей въ перезсказѣ прочитаннаго ими или учителемъ могутъ считаться наиболѣе цѣлесообразными средствами для выработки сколько—нибудь удовлетворительной устной, а чрезъ нее и письменной рѣчи учащихся". „Изъ всего сказаннаго видно, что всѣ полезные навыки, отъ которыхъ зависитъ правильная устная и письменная рѣчь учащихся, находятся между собою въ тѣснѣйшей связи, такъ что развитіе одного обусловливаетъ собою и развитіе остальныхъ"*).

Мы съ цѣлью сдѣлали такой большой подборъ выписокъ изъ методики Солонины. Въ этихъ выпискахъ изложено многое изъ новаго ученія, начинающаго развиваться въ наши дни и связаннаго больше всего съ именемъ нѣмецкаго педагога *Лайя*, выдвигающаго какъ единственное орудіе обученія правописанію — *списываніе*.

Мы выше видѣли, что у насъ первымъ, заговорившимъ о списываніи, былъ Ушинскій. Онъ не только указывалъ на его значеніе, теоретически настаивая на необходимости обучать правописанію только этимъ путемъ въ теченіе первыхъ двухъ лѣтъ, но и далъ въ своемъ „Родномъ словѣ" матеріалъ

---

*) Солонины. Записки по методикѣ руссаго языка, часть 3-я. Методика начальной грамматики.

и методъ для такого обученія. Но онъ шелъ и дальше въ рѣшеніи этого вопроса и какъ всѣ, конечно, помнятъ, далъ не только нужный для списыванія матеріалъ, но и установилъ списываніе *съ рукописнаго текста*. Педагогическій геній подсказалъ ему то, что 50 лѣтъ спустя стали считать единственно правильнымъ и научно—обоснованнымъ, то, что и связывается теперь главнымъ образомъ съ именемъ Лайя.

Но мы видѣли, какъ въ дальнѣйшемъ у насъ въ Россіи, эта идея не только не развивалась ни теоретически, ни практически, но и совсѣмъ заглохла. Мы видѣли, какъ постепенно центръ тяжести началъ переноситься на грамматику, несмотря на то, что противъ диктовки и грамматики раздавались такіе авторитетные голоса, какъ *Шереметевскаго* и *Бунакова*.

„*Правильное письмо*, пишетъ Бунаковъ *въ орѳографическомъ смыслѣ, болѣе зависитъ отъ навыковъ, нежели отъ твердаго знанія правилъ*. Это каждый можетъ провѣрить на своемъ письмѣ: мы пишемъ безошибочно „добраго“, вопреки произношенію, не потому, чтобы каждый разъ принимали во вниманіе историческое происхожденіе этого окончанія и основанное на немъ грамматическое правило, а потому, что привыкли такъ писать,— *сама рука, помимо сознанія, пишетъ правильно. Идеальное совершенство правописанія именно въ томъ и состоитъ, чтобы рука сама писала тѣ буквы, тѣ знаки, которые нужно въ каждомъ данномъ случаѣ, безъ справокъ съ грамматикой*“. Въ письмѣ мы должны итти тѣмъ же путемъ, что и въ устной рѣчи. „Родной языкъ—собственность человѣка, которую даетъ ему сама жизнь, которою онъ владѣетъ свободно безъ всякой грамматики. Ни одинъ русскій мальчикъ, даже ничему не учившійся, не скажетъ: „*я ходилъ въ школа*“ или „*Петръ сидѣла въ комната*,“ а непремѣнно скажетъ, самъ не зная почему, не отдавая себѣ въ этомъ отчета: „*я ходилъ въ школу*“, „*Петръ сидѣлъ въ комнатѣ*.“ „Но почему же однако каждый свободно владѣетъ роднымъ языкомъ? Очевидно потому, что съ дѣтства слышитъ родной языкъ, подражаетъ рѣчи матери отца, братьевъ, вообще окружающихъ его, и пріобрѣтаетъ мало-по-малу привычку говорить такъ, какъ говорятъ другіе, т. е, онъ владѣетъ роднымъ языкомъ въ силу подражанія и привычки, но совершенно безсознательно“. На основаніи этого „орѳографическіе навыки сами по себѣ, а грамматика сама по себѣ“. „Школа, развивая своихъ учениковъ умственно, имѣетъ цѣлью осмыслить жизнь массы, которая живетъ исключительно подражаніемъ и привычкой. Языкъ, составляющій рѣзкое отличіе человѣка отъ животнаго, представляетъ отраженіе его жизни; осмыслить употребленіе языка значитъ

внести свѣтъ сознанія и въ жизнь,—одно съ другимъ тѣсно связано. Поэтому обязанность школы по отношенію къ языку, не ограничивается усовершенствованіемъ привычки владѣть имъ: она должна привести своихъ учениковъ къ сознанію того, что они дѣлаютъ безсознательно". Такъ и въ грамматикѣ: безсознательно, путемъ навыка, ученики научились писать правильно, значитъ, подошли къ грамматикѣ, изученіемъ которой только теперь и освѣтятъ безсознательно создавшееся въ душѣ. И опять мы подходимъ къ оцѣнкѣ диктанта въ его истинной сущности. „Для упражненія собственно въ правописаніи, говоритъ Бунаковъ, обыкновенно употребляется диктантъ. Конечно, это занятіе въ извѣстной мѣрѣ помогаетъ дѣлу, но значеніе его вовсе не такъ велико, какъ полагаютъ многіе. Практика показываетъ, что иногда ученики, безошибочно пишущіе подъ диктовку, оказываются весьма безграмотными въ собственныхъ сочиненіяхъ и письмахъ. Между тѣмъ школа должна стремиться именно къ тому, чтобы ученики писали правильно, пользуясь письмомъ для выраженія того, что они сами думаютъ, какъ орудіемъ самостоятельной умственной дѣятельности, слѣдовательно—цѣль не достигается. Оно и понятно: ученикъ, которому диктуютъ, сосредоточиваетъ все свое вниманіе на правописаніи, а при другой работѣ его вниманіе обращено совсѣмъ въ другую сторону, на мысли, на изложеніе ихъ, правописаніе вовсе упускается изъ виду. Поэтому диктовка имѣетъ значеніе только въ ряду другихъ письменныхъ работъ, въ которыхъ цѣли грамотности точно также не упускаются изъ виду; она пріучаетъ дѣтей схватывать чужую рѣчь, такъ сказать, налету и переводить ее съ возможною скоростію на бумагу, что, конечно, весьма полезно въ жизни" *).

Мы видимъ, такимъ образомъ, что, несмотря на торжествующее шествіе грамматики и диктовки впередъ, не переставали раздаваться голоса противъ нихъ, противъ растущаго увлеченія ими. Но въ то же время мы видимъ, что кромѣ Ушинскаго, ни одинъ другой изъ антиграмматистовъ не далъ соотвѣтствующихъ практическихъ пріемовъ, а намѣченное было такъ удачно Ушинскимъ оставлено ими безъ послѣдствій. Идея списыванія, такъ удачно видвинутая имъ за 50 лѣтъ до насъ, погибла преждевременной смертью.

2. Списываніе съ книги, достаточно широко практиковавшееся раньше, постепенно замирало и замирало, пока, къ нашимъ днямъ, оно не заглохло совсѣмъ, отдавъ всѣ свои права диктовкѣ. Безцѣльность его видна была всѣмъ. Дѣйствительно, такое списываніе, переписка, какъ называлъ Ушинскій,

*) Бунаковъ. Родной языкъ, какъ предметъ обученія.

не могла дать ничего путнаго. Ученики списывали съ книги безъ всякаго плана, порядка, даже безъ всякихъ объясненій, чисто механически. Въ то время были увѣрены, что одна грамматика даетъ орѳографически—правильное письмо. Ее и изучали, но изучали также отвлеченно, безъ всякой связи съ перепиской съ книги. Естественно, что когда стала распространяться мысль объ изученіи правилъ грамматики въ связи съ упражненіями въ систематическомъ диктантѣ, на списываніе не стали обращать никакого вниманія. Оно стало даваться все рѣже и рѣже, пока не перешло въ разрядъ тѣхъ упражненій, которые выдвигаются, когда учителю некогда заняться учениками почему-либо или когда онъ не знаетъ, что дать имъ на самостоятельный урокъ. Неудачно поставленное списываніе съ книги умерло своею естественною смертью, и вслѣдъ за собою потянуло и другой, болѣе вѣрный пріемъ, а диктовка тѣмъ временемъ выростала и заняла весь главный фонъ школьной жизни.

И вдругъ, на нашихъ глазахъ, роли круто мѣняются. За списываніе поднимаются голоса, вооруженные научными данными, а вслѣдъ за ними списываніе, какъ методъ обученія орѳографіи, быстро начинаетъ проникать и въ практику жизни: книжный рынокъ заваливается новыми учебниками. Этотъ голосъ, какъ и все педагогическое въ большинствѣ случаевъ исходитъ изъ Германіи и связано, какъ уже и было сказано, съ именемъ Лайя. Посмотримъ, въ чемъ заключается сущность этого новаго ученія?

За послѣднее время стало развиваться въ психологіи и педагогикѣ новое научное теченіе—*экспериментальное*. Въ настоящее время существуетъ экспериментальная психологія, экспериментальная педагогическая психологія, дидактика и т. д. Самонаблюденіе, наблюденіе за другими въ изученіи этихъ наукъ отодвигается въ сторону, а выдвигается на первое мѣсто экспериментъ, опытъ, правильно-поставленный, научно, очень часто съ помощью инструментовъ, или основанный на статистическихъ данныхъ. Вотъ этимъ то новымъ теченіемъ и воспользовался Лай при рѣшеніи вопроса о методахъ обученія правописанію. Почти въ теченіе 10 лѣтъ онъ ставилъ соотвѣтствующіе опыты. Опыту подвергались 149 классовъ съ числомъ наблюденій до 10000. Статистическая обработка полученнаго матеріала дала слѣдующіе результаты:

*I. Диктовка**).

	Средн. число ошибокъ на кажд. учен.
1) безъ движеній органовъ рѣчи со стороны учениковъ . .	3,04
2) диктовка съ тихимъ повтореніемъ учениками диктуемаго . .	2,69

*) См. объ этомъ: *Лай*. Экспериментальная дидактика, переводъ подъ редакціей проф. А. П. Нечаева. Стр. 137, по первому изданію 1906 года. Діаграмму

	Средн. число ошибокъ на кажд. учен.
3) диктовка съ громкимъ повтореніемъ	2,25
II. Предварительное чтеніе учениками текста:	
1) безъ движеній органовъ рѣчи	1,22
2) съ тихимъ произношеніемъ	1,02
3) съ громкимъ произношеніемъ	0,95
III. Предварительное складываніе по буквамъ:	
громкое	1,02
IV. Описываніе:	
тихое	0,54

Два нѣмецкихъ педагога, Гагенмюллеръ и Фуксъ, вскорѣ повторили опыты Лайя и получили такія цифры:

	Гагенмюллеръ.	Фуксъ.
Диктовка безъ движеній органовъ рѣчи	1,90	1,64
Предварительное чтеніе	0,76	0,90
Складываніе по буквамъ	0,35	0,82
Списываніе съ замкнутымъ ртомъ	0,29	0,43

Мы видимъ, что зрительныя впечатлѣнія оказались въ двое благопріятнѣе слуховыхъ, а моторныя (списываніе) вдвое лучше зрительныхъ и въ шесть разъ—диктовки. Прямой выводъ отсюда—это *обученіе правописанію надо вести при помощи списыванія*. Но, какъ его поставить, чтобы оно вполнѣ отвѣчало своему назначенію? Вопросъ весьма важный, для отвѣта на который мы сначала сдѣлаемъ небольшое отступленіе въ сторону научнаго обоснованія поднятаго нами вопроса.

Мы выше, въ выпискахъ изъ Солонины, видѣли, что онъ придавалъ значеніе въ обученіи правописанію навыкамъ зрѣнія, слуха, руки, органовъ голоса, располагая ихъ въ постепенно убывающемъ порядкѣ ихъ значенія. Современныя экспериментальныя данныя, подтверждая значеніе каждаго изъ указанныхъ навыковъ въ отдѣльности, соглашаясь въ общемъ и съ ихъ лѣствичнымъ порядкомъ, въ психологическій фундаментъ, подводимый подъ нихъ,

---

же даю по болѣе наглядному изображенію ея у *Н. К. Кульмана*: Русскій языкъ. Краткая методика въ изд. по подпискѣ „Педагогическая академія", подъ ред. проф. А. П. Нечаева, т. II: методы первоначальнаго обученія.

привносятъ однако много новаго, неизвѣстнаго раньше. Прежде всего современная психологія начинаетъ учить, что основа нашей жизни—*движеніе*. Она говоритъ, что наше сознаніе, мышленіе есть результатъ дѣятельности человѣка. Чѣмъ меньше человѣкъ проявляетъ себя въ дѣятельности, тѣмъ меньше развивается онъ и умственно. Но этого мало. Вспыхнувшее сознаніе, родившаяся въ мозгу мысль требуетъ выхода въ движеніи. Поясню это примѣромъ. Однажды во время письма, ко мнѣ на колѣни сѣла дочь, 15 мѣсяцевъ отъ роду, взяла карандашъ, и стала черкать по раскрытымъ страницамъ рукописи. Что это значитъ? Подражаніе,—какъ раньше объясняли?! Но чѣмъ-же вызывается это подражаніе?! Эта дѣвочка знаетъ, что карандашемъ пишутъ. Карандашъ попалъ въ поле ея зрѣнія, достигъ сознанія и вновь рожденная мысль быстро переходитъ въ соотвѣтствующее дѣйствіе. Въ другой разъ, когда ей исполнилось 30 мѣсяцевъ, она взобралась ко мнѣ на колѣни и, увидя въ рукописи крестикъ для сноски, показала на него и говоритъ: Богъ, а вслѣдъ за этимъ, тыча себя въ грудь ученкой и клапяясь (крестится), запѣла—*о милуй, о милуй*. И опять тотъ же кругъ: крестикъ по ассоціаціи сходства вызвалъ въ ней идею о Богѣ, а послѣдняя вызвала въ душѣ къ жизни все, что связано съ этой идеей, вызвала обратное движеніе*).

Итакъ, *движеніе—основа нашей жизни*. Всякое движеніе переходитъ въ нашемъ мозгу въ сознаніе, въ мысль, завершаясь опять таки движеніемъ. Всякое представленіе, рождаясь изъ движенія, вызываетъ въ свою очередь соотвѣтствующее движеніе, и безъ этого отвѣтнаго движенія физіологически не полно. Такимъ образомъ, живость, отчетливость, полнота и даже крѣпость представленій зависятъ всецѣло отъ движенія. Опытъ показываетъ, что наиболѣе прочными воспріятіями бываютъ не тѣ, которыя восприняты зрѣніемъ, слухомъ и т. д., а двигательныя, мускульныя, моторныя, какъ чаще теперь выражаются.

Вотъ это ученіе и кладетъ въ основу своей теоріи Лай. Просматривая вышеприведенную діаграмму еще разъ, мы теперь отчетливо-ясно видимъ и значеніе движенія въ области обученія правописанію, выразившемуся въ цифрахъ, и объясненіе, почему списываніе есть лучшій пріемъ въ этомъ обученіи. Но это не все: современная наука идетъ дальше. Она говоритъ, что воспріятіе у каждаго человѣка отличается своими особенностями. Сводя же ихъ въ одно обобщенное цѣлое, устанавливаетъ четыре типа воспріятій: *зри-*

---

*) См. объ этомъ: *Лай*. Экспериментальная дидактика; *его же*. Экспериментальная педагогика. Популярное изложеніе у *Д. Оши*: Роль активности въ жизни ребенка. М., 1910 г.

тельный, слуховой, моторный и смѣшанный. Нѣкоторые лучше воспринимаютъ, скорѣе и прочнѣе то, что увидятъ своими глазами, нѣкоторые то, что услышатъ, нѣкоторые, что продѣлаютъ сами своими руками. Но въ то же время есть и такія лица, для которыхъ всѣ изъ означенныхъ способовъ воспріятія почти равноцѣнны и необходимы. Это—типъ смѣшанный. Экспериментально провѣряя наличность этихъ типовъ у дѣтей, замѣтили, что *на первомъ мѣстѣ здѣсь стоитъ моторный типъ, а за нимъ идетъ зрительный, какъ наиболѣе распространенный послѣ перваго.* Только отмѣтивъ это, мы можемъ правильно отвѣтить на поднятый ниже вопросъ: какъ же поставить списываніе, чтобы оно вполнѣ отвѣчало своему назначенію? А передъ этимъ попутно отвѣтимъ еще на одинъ вопросъ: *съ чего списывать, съ печатной книги или рукописнаго шрифта?* Мы уже видѣли, что еще Ушинскій намѣчалъ послѣдній видъ списыванія. Лай въ своихъ изслѣдованіяхъ пришелъ къ тому же. Онъ нашелъ, что въ народной школѣ ученики дѣлаютъ въ среднемъ по 2% ошибокъ, а въ учительской семинаріи по 0,88 при списываніи съ печатной книги, а при списываніи съ рукописнаго текста: 1,04% ошибокъ дѣлаютъ первые, и 0,43—вторые. *Списываніе съ письменнаго текста оказалось вдвойнѣ выше списыванія съ печатнаго.*

Итакъ, наиболѣе лучшая форма обученія правописанію — списываніе, и списываніе съ письменнаго текста. Какъ же его повести? Отвѣтъ на этотъ вопросъ я свяжу съ нѣкоторыми личными воспоминаніями.

Мнѣ въ своей практикѣ не приходилось прибѣгать къ постановкѣ опытовъ, 12—14 лѣтъ тому назадъ о нихъ и слуху не было, но внимательное наблюденіе за ребятами привело скоро къ тому же. Я шелъ къ этому слѣдующимъ путемъ. Прежде всего я хорошо помнилъ изъ своихъ школьныхъ годовъ, что правописаніе словъ прочитанныхъ я зналъ лучше. Къ тому же у меня и сейчасъ, какъ живыя, стоятъ тѣ слова, которыя въ „Родн. Словѣ“ Ушинскаго отпечатаны курсивомъ. Наблюденія за учениками подсказали мнѣ тоже: они лучше пишутъ прочитанное, а писать прочитанное курсивомъ нравится въ особенности. Что въ этомъ случаѣ творится въ ихъ душѣ—не знаю, но фактъ на-лицо. Имъ, вѣроятно, пріятно, съ одной стороны, увидать рукописное слово въ книгѣ—написано большими, съ другой по-книжному написать самимъ. Какъ бы тамъ ни было, только мысль моя невольно потекла въ сторону рукописнаго шрифта. А такъ какъ руководствъ подобнаго рода не было никакихъ и въ поминѣ, то пришлось писать на классной доскѣ самому. Имѣя же въ виду страсть ребятъ (психологическій законъ) къ произношенію

вслухъ, въ крайнемъ случаѣ, шепотомъ словъ, которыя ими пишутся, я остановился на мысли *о письмѣ подъ диктовку учениковъ*, какъ я назвалъ. Я сказалъ ребятамъ, что писать подъ диктовку они больше не будутъ, а буду я писать подъ ихъ диктовку: радости ребятамъ не было конца. Такъ бывало во всѣхъ школахъ, гдѣ судьба меня носила. Въ одной изъ немноголюдныхъ школъ я замѣнилъ было списываніе съ классной доски списываніемъ съ заранѣе приготовленныхъ листовъ. Но скоро пришлось это оставить: рѣзкое пониженіе интереса и увеличеніе ошибокъ быстро указали на ухудшеніе метода. Однако этотъ неудачный самъ по себѣ опытъ не остался безслѣднымъ въ моей практикѣ. Онъ привелъ къ двумъ новымъ улучшеніямъ стараго, во 1-хъ, чтеніе заранѣе написаннаго слова на листкѣ до письма его на классной доскѣ такъ и осталось, во 2-хъ, уменьшеніе интереса, замѣтно отразившееся на дѣлѣ, практически указало на его значеніе, теоретическую мысль сдѣлало моимъ кровнымъ достояніемъ, а результатомъ этого явилось введеніе въ обиходъ уроковъ загадокъ. Загадки въ первой стадіи своего появленія были только побочнымъ стимуломъ къ возбужденію интереса, оживленія на урокѣ. И только потомъ, по мѣрѣ изученія психологіи, исторіи педагогики и исторіи первобытной культуры, стали открываться и другія стороны ихъ значенія, изъ которыхъ ясно стало, что и самъ-то интересъ является ихъ производной.

Итакъ, вотъ въ какую форму вылилось все—отгадываніе загадки, чтеніе ея по рукописному шрифту, про себя*), произношеніе учителемъ вслухъ, письмо подъ диктовку учителемъ на классной доскѣ, чтеніе учениками написаннаго, списываніе. При томъ при списываніи не только не запрещалось произносить слова въ слухъ, кто не могъ только шептать, какъ это дѣлается обычно, но даже поощрялось. Немногія, неудачныя попытки запрещенія были, но скоро оборвались. Помогъ случай съ однимъ ученикомъ, который при письмѣ высовывалъ на губу языкъ и ворочалъ имъ. Этотъ случай, исторія отучиванія въ связи съ шептаніемъ натолкнулъ на мысль, что здѣсь кроется какая-то особенность дѣтской души**).

Остановившись на этомъ клочкѣ воспоминаній, я дальше не считаю нужнымъ вести ихъ, такъ какъ приготовляемый одновременно съ этой методикой учебникъ для учениковъ устраняетъ всѣ тернія непрокатанной дорожки. Что-

---

*) Это чтеніе имѣетъ громадное значеніе въ выработкѣ остроты наблюдательности: ученики знаютъ, что это слово сейчасъ придется диктовать учителю.

**) Впослѣдствіи экспериментальная психологія подтвердила это.

бы покончить съ вопросомъ о списываніи, необходимо объяснить съ психологической точки зрѣнія его методическое значеніе.

Мы уже знаемъ, что типы воспріятія бываютъ: зрительный, слуховой, моторный и смѣшанный. Моторный типъ для лучшаго освѣщенія дальнѣйшихъ объясненій мы подраздѣлимъ на словесный, рѣчедвигательный, и двигательный въ собственномъ смыслѣ, рукой. Типы зрительный и моторный преобладаютъ у дѣтей, но есть среди нихъ представители и другихъ типовъ. А потому обученіе правописанію должно быть построено такъ, чтобы шло навстрѣчу всѣмъ типамъ. Посмотримъ на установленную нами *сложную форму списыванія* съ этой точки зрѣнія.

Читая въ первый разъ, ученики зрительнаго типа населяютъ свою память письменными образами, а во второй—закрѣпляютъ ихъ; слушая произношеніе цѣлаго слова товарищами, учителемъ и самими, а затѣмъ разложеніе его, ученики слухового типа усваиваютъ нужное; произнося слово, его части при разложеніи, шепча при письмѣ, упражняются моторики-рѣчедвигатели, списывая—моторики друго вида; слѣдя за самымъ письмомъ учителя, упражняются представители типа зрительнаго и моторнаго, такъ какъ приходится вслѣдъ за письмомъ двигать глазами; а взявши все вмѣстѣ, мы даемъ пищу смѣшанному типу. Отсюда ясно становится, что всѣ учащіеся, къ какому бы типу воспріятія они не принадлежали, найдутъ въ сложной формѣ списыванія нужное себѣ.

А потому эта форма списыванія—самый лучшій видъ упражненій при обученіи правописанію.

И все же этого мало. Какъ хорошо ни обставь списываніе, мы не можемъ, однако, уничтожить вполнѣ списыванія словъ по буквамъ, механическаго списыванія, которое устраняетъ очень значительную часть нашихъ трудовъ. Нужно еще добавить нѣсколько штриховъ къ описанному пріему, чтобы сдѣлать его болѣе или менѣе совершеннымъ.

Съ этой цѣлью мы съ перваго же слова, которое приходится писать ученикамъ, стремимся къ выработкѣ у нихъ *умственнаго представленія слова въ его цѣломъ видѣ, какъ живой картинки извѣстнаго предмета, явленія и т. д.* Прежде, чѣмъ приступить къ письму слова, ученики хорошенько всматриваются въ него. Затѣмъ слово закрывается, и они стараются увидать его написаннымъ при помощи своего воображенія. И только послѣ этого, посмотрѣвши хорошенько на слово еще разъ, пишутъ его. Теперь уже ученикамъ предоставляется полная самостоятельность—кто пишетъ слово на память, кто списываетъ съ доски, кто справляется по мѣрѣ возник-

новенія сомнѣній. Но по написаніи слова, идетъ обязательная свѣрка его съ классной доской. При чемъ *и въ провѣркѣ учитель старается привить у учащихся способность схватывать слово въ его цѣломъ составѣ сразу какъ на доскѣ, такъ и у себя, и сравнивать эти два впечатлѣнія.* Какъ привить этотъ пріемъ ученикамъ—сказано будетъ во второй части. Здѣсь же замѣтимъ только, что онъ быстро усваивается учениками и прививается въ практикѣ.

Такъ вести надо списываніе по новымъ учебнымъ руководствамъ, появляющимся все больше и больше въ продажѣ, и отличительная черта которыхъ отъ существовавшихъ раньше и еще существующихъ заключается сравнительно не во многомъ. Представьте себѣ старые учебники по грамматикѣ, въ которыхъ печатный шрифтъ замѣненъ письменнымъ, вмѣсто пропусковъ съ крестиками и чертами помѣщены полностью всѣ слова, да многіе изъ отдѣльныхъ примѣровъ замѣнены цѣлыми статьями. Во всемъ остальномъ почти нѣтъ никакихъ отличій. Между тѣмъ, основатель это метода, Лай, обращалъ невольное вниманіе не на эту замѣну, какъ ни доказанно, она важна сама по себѣ, а на другое. Онъ старается слить въ каждомъ словѣ его содержаніе съ формой, для чего исходнымъ пунктомъ правописанія дѣлаетъ наглядные уроки. Стремясь къ тому, чтобы каждое слово, назначенное къ списыванію, было вполнѣ знакомымъ ученику, роднымъ, онъ составляетъ для списыванія рядъ статей, которые обнимаютъ собой краткій курсъ родиновѣдѣнія. И опять мы подходимъ къ Ушинскому, который и въ данномъ случаѣ является претендентомъ. Всѣ помнятъ, конечно, какъ по его „Родному Слову“ приходится писать и объ игрушкахъ, и о посудѣ, и о мебели. Сначала идетъ бесѣда о самыхъ предметахъ, потомъ читаются ихъ названія по печатному шрифту, а когда переходятъ къ письму—по рукописному. Вся постановка дѣла вела къ тому же, на чемъ настаиваетъ въ настоящее время Лай,—сдѣлать предметъ роднымъ душѣ ребенка, и слить понятіе какъ съ устнымъ, такъ и письменнымъ словомъ. Только такъ проработанный матеріалъ давался для списыванія Ушинскимъ; такъ дѣлаетъ и Лай.

И въ кругу этихъ упражненій у Лайя нѣтъ мѣста изученію грамматики. Онъ не придаетъ ей никакого значенія, сводя все къ моторнымъ навыкамъ, навыку руки и зрѣнія. Русскіе авторы новыхъ учебниковъ въ этомъ, однако, не идутъ вслѣдъ за Лайемъ. Мы видѣли выше, что въ своихъ новыхъ учебникахъ они смѣнили только одежду. Все же прочее осталось неизмѣннымъ. Такимъ образомъ, второе, антиграмматическое теченіе въ иностранной и русской литературѣ, завершившееся теоріей Лайя, и на сей разъ осталось у

насъ не прошедшимъ въ жизнь. Посмотримъ же, въ чемъ лежитъ причина такого упорства и гдѣ можно найти выходъ изъ этого тупика? Нельзя ли примирить, слить то и другое теченіе, если только въ нихъ обоихъ кроются корни истины?

3. Итакъ, мы прослѣдили исторію развитія двухъ теченій. Мы видѣли, что оба эти теченія вышли изъ комбинированнаго ученія Ушинскаго, ставившаго въ основаніе обученіе путемъ списыванія, а грамматикѣ дававшаго роль помощника, а не главнаго двигателя въ этомъ дѣлѣ. Въ дальнѣйшемъ положенія измѣнились — грамматикѣ стали придавать значеніе единственнаго средства обученія правописанію. И это теченіе оказалось настолько сильнымъ, что и новыя вѣянія, проникающія въ школьную жизнь и такъ предупредительно всѣми связываемыя съ именемъ Лайя, взяли у послѣдняго только одну внѣшность: вмѣсто диктовки списываніе съ рукописнаго текста, а во всемъ остальномъ по старому. Передъ нами можетъ быть педагогическое упорство, привычка мыслить извѣстнымъ образомъ, но можетъ быть и нѣчто иное—дѣйствительно, безъ грамматики нельзя обойтись при изученіи русскаго правописанія, въ крайности, очень трудно. Но это „нельзя обойтись“ незамѣтно обобщили, расширили и придали ему смыслъ: нельзя изучать сначала, а потомъ и больше, что только въ одной грамматикѣ надежный и возможный путь изученія правописанія. Посмотримъ же, на чемъ держится это теченіе?

Всматриваясь въ орѳографію различныхъ языковъ, мы замѣтимъ нѣсколько принциповъ, на которыхъ эта орѳографія построена. Такъ въ самомъ началѣ письменности, она основывается на фонетикѣ—*пишутъ согласно съ произношеніемъ, какъ слышатъ.* Напр., домъ стоитъ, ворота упали, мы идемъ, Но съ теченіемъ времени, однако, языкъ измѣняетъ свои обороты, форму словъ и т. д., а письменное начертаніе ихъ остается старымъ, въ силу привычки, традиціи. На сцену выступаетъ новый принципъ—*историческій: пишутъ такъ, какъ писали прежде.* Такъ всѣ, такъ называемыя, „коренныя слова“ пишутся черезъ *ъ* по исторической традиціи: въ произношеніи *ъ* и *е* въ настоящее время въ великорусской рѣчи нѣтъ никакой разницы; буквы *о* и *ф* тоже потеряли свои отличительныя свойства: одна для словъ греческихъ, другая для русскихъ. На первыхъ порахъ греческія слова такъ рѣзко чувствовались въ языкѣ, что ихъ отличіе отъ русскихъ не было затруднительнымъ; не то, конечно, теперь, когда они, пройдя тысячелѣтнюю исторію, пріобрѣли всѣ права русскаго гражданства. Правописаніе *ши* и *жи*, когда—то бывшее фонетическимъ, теперь въ великорусской рѣчи основывается всецѣло на историческомъ принципѣ: звуки *ш* и *ж* въ настоя-

щее время твердые звуки; правописаніе словъ—*того, добраго, высокій, тихій* (*тово, добрава, высокый, тихый* (*ай*)—въ произношеніи) также покоится на традиціи, имѣющей начало въ церковно—славянскомъ языкѣ.

Но, кромѣ фонетическаго и историческаго, есть и еще принципъ—морфологическій принципъ *аналогіи*. Этотъ принципъ, самый важный въ русской графикѣ, заключается въ томъ, что нѣкоторые звуки слова пишутся не такъ, какъ они произносятся въ данномъ словѣ, а согласно произношенію ихъ въ другихъ, родственныхъ словахъ. Мы пишемъ на основаніи этого принципа —*лѣзть*, по сходству со словами *лѣзу, слѣзаетъ* и т. д., хотя слово *лѣстница* пишемъ черезъ *с*, на основаніи фонетическаго принципа. Мы пишемъ *подъ старость*, въ предлогѣ *д*, хотя слышится *т*, по аналогіи со словами—*подъ звонъ, подъ гору; надъ селомъ*,—*надъ озеромъ, надъ нами* и т. д. Мы пишемъ по той же причинѣ *без, чрез*, всегда безъ измѣненія, хотя въ приставкахъ *воз, низ, раз*, никогда не употребляющихся отдѣльно, передъ глухими *к, п, т*, и т. д. пишемъ *вос, нис, рас*, какъ того требуетъ произношеніе, пишемъ согласно фонетическому принципу.

Въ нѣкоторыхъ языкахъ преобладаетъ одинъ изъ этихъ принциповъ. Во французскомъ напр., въ особенности же въ англійскомъ—историческій, въ нѣмецкомъ—фонетическій, а въ русскомъ смѣшаны всѣ. И мало того, что эти принципы смѣшаны и смѣшаны непослѣдовательно, въ нихъ вторгается много совершенно искусственныхъ орѳографическихъ правилъ, которымъ нѣтъ основаній ни въпроизношеніи, ни въ исторіи, ни въ этимологіи. Часто они придуманы отдѣльными авторитетными грамматиками. Такъ, напр., правила объ употребленіи *е* и *я* въ именительномъ падежѣ прилагательныхъ мужскаго, женскаго и средняго родовъ множественнаго числа предложены еще Ломоносовымъ въ его „Росс. грамматикѣ“. Такого произношенія въ народномъ говорѣ нѣтъ, а правило дано и утвердилось до нашихъ дней. Для иллюстраціи приведемъ его словами самого Ломоносова: „*е* и *я* нерѣдко заедино употребляются, особливо во множественномъ числѣ прилагательныхъ пишутъ *святые* и *святыя*. Сіе различіе буквъ *е* и *я* въ родахъ именъ прилагательныхъ никакого раздѣленія чувствительно не производитъ: слѣдовательно, обѣихъ буквъ *е* и *я*, во всѣхъ родахъ, употребленіе позволяется; хотя *мнѣ и кажется**), что *е* приличнѣе въ мужескихъ, а *я* въ женскихъ и среднихъ “(Росс. грам., § 116).

Такихъ случайныхъ, ничѣмъ необоснованныхъ правилъ въ русскомъ языкѣ очень много. Но и этого недостаточно. Въ русской орѳографіи не мало

*) Курсивъ мой.

Н. Б.

такихъ случаевъ, гдѣ правописаніе еще не установилось, колеблясь въ сторону то одного, то другого принципа. Возьмемъ хотя бы слово *идти* и *итти*.

Отсюда ясно, что только, принимая во вниманіе все вышесказанное, мы можемъ подойти къ вопросу о выборѣ лучшихъ методовъ обученія правописанію.

Ясно, что однимъ списываніемъ при такомъ положеніи вопроса дѣлу не поможешь, необходимо и изученіе грамматики, которая ускоритъ усвоеніе правилъ правописанія въ однихъ случаяхъ, создастъ возможность—въ другихъ. Такимъ образомъ, мы видимъ причину живучести грамматическаго теченія: оно питается жизнью самого языка, а по свойству человѣческаго духа преувеличивать знакомое, умалять незнакомое или мало знакомое,—эту потребность въ грамматикѣ обобщили, расширили и подняли на не надлежащую высоту, да и не могутъ съ нея спуститься, не смотря на доказанность и вредность даннаго увлеченія. И опять мы, покружившись около 50 лѣтъ въ грамматическомъ водоворотѣ, подходимъ къ Ушинскому, отъ котораго и вышли; опять приходится начать съ того, чему онъ училъ: „при обученіи дѣтей правописанію должно призывать *въ помощь* грамматическія правила, облегчающія и ускоряющія *навыки*“. Мы теперь знаемъ, какъ надо понимать это; навыки правописанія должны подводить къ потребности въ изученіи грамматики, а не грамматика создавать потребность въ навыкахъ правописанія.

4. Итакъ, грамматика не создаетъ навыковъ въ правописаніи, но и безъ ея помощи трудно обойтись при изученіи русскаго правописанія. Вотъ почему, хотя диктовка и грамматическія упражненія во вновь выходящихъ учебникахъ и смѣняются списываніемъ, изученіе самой грамматики остается непоколебимымъ: по-старому грамматическія правила ставятся въ основаніе угла, а списываніе по отношенію къ изученію ихъ продолжаетъ играть подчиненную роль. Мы уже имѣли случай видѣть, что новаго въ „новыхъ грамматикахъ“ вводится очень немного: печатный текстъ грамматическихъ упражненій замѣненъ рукописнымъ, наборъ отрывочныхъ фразъ—цѣлыми статьями, слова съ крестиками и чертами—полными словами. Конечно, все это лучше, цѣлесообразнѣе, чѣмъ было раньше, но все же это одна внѣшность, оболочка, а не душа дѣла. Послѣдняя осталась не только не измѣненной, не подновленной даже. Только, когда мы вложимъ въ наше дѣло новую, живую душу, только тогда со спокойнымъ сердцемъ можемъ сказать, что положили прочный фундаментъ въ реформѣ обученія правописанію.

Вскрывъ причину живучести грамматическаго теченія и намѣтивши основныя положенія ученія антиграмматической школы, мы можемъ подойти къ рѣше-

нію поднятаго нами вопроса съ нѣсколько иной стороны, съ которой къ нему еще не подходили. Мы знаемъ, что въ новыхъ учебникахъ по правописанію, при помощи списыванія съ рукописнаго текста, на каждое изучаемое правило дается статья, въ которой встрѣчается данное правило, но еще болѣе тѣ, которыхъ не проходили. Старая методика шла до извѣстной степени правильнымъ путемъ: подборомъ отдѣльныхъ фразъ она давала матеріалъ для письма только на пройденное, все остальное она искусственно избѣгала. Современная методика стала на распутьи: она даетъ для списыванія цѣлыя статьи (что лучше отдѣльныхъ фразъ), но въ нихъ всегда есть матеріалъ, и въ большомъ количествѣ, на не пройденное еще. Всѣ составители безмолвно, такимъ образомъ, соглашаются, что, списывая текстъ, ученики каждое слово на изученное правило спишутъ, подводя его подъ правило, а остальныя запомнятъ „по наглядкѣ“, отъ частаго повторенія. Не ясно ли, что эта, часто повторяющаяся „наглядка“—замаскированный нашъ методъ аналогіи. Только тамъ ребенокъ пущенъ на волю судьбы, пока не приспѣлъ по программѣ часъ изученія того или иного правила, а мы каждое слово во всякой статьѣ списываемъ до извѣстной степени сознательно: какъ оно было написано раньше, по сходству съ такимъ—то словомъ, т. е. ускоряемъ безсознательный ходъ душевной дѣятельности ребенка. Такимъ образомъ, мы и здѣсь видимъ, что нашъ методъ аналогіи—естественное дополненіе, естественная надстройка къ идеѣ обученія путемъ списыванія съ рукописнаго текста. 14 лѣтъ тому назадъ мы самостоятельно подошли къ идеѣ списыванія съ рукописнаго, а года черезъ 2—3 эта идея сама подвела и къ идеѣ объ аналогіи въ обученіи путемъ списыванія, какъ къ своему прямому завершенію. Въ предлагаемомъ нами методѣ аналогіи приходится, однако, видѣть не одну надстройку, крышу, но и живую душу дѣла. Путемъ аналогіи, удовлетворяя запросамъ души каждаго, мы привьемъ твердые навыки въ правописаніи, и тѣмъ незамѣтно создадимъ потребность въ знаніи и грамматики. Такимъ образомъ, мы отвѣтимъ, наконецъ, на справедливое требованіе антиграмматиковъ, что „обязанность школы, по отношенію къ языку, не ограничивается усовершенствованіемъ привычки владѣть имъ: она должна привести своихъ учениковъ къ сознанію того, что они дѣлаютъ безсознательно“. Методъ аналогіи и приводитъ къ сознанію необходимости законовъ языка и правописанія и не только приводитъ, но и легко, свободно и быстро проводитъ ихъ въ душу каждаго, сознавшаго ихъ необходимость.

III.

Не лучше обстоитъ дѣло и при прохожденіи самой грамматики. Грамматикѣ и грамматическимъ упражненіямъ, какъ это мы видѣли, отводится доминирующая роль. Что же представляетъ изъ себя то и другое въ курсѣ начальной школы? Говорятъ, грамматика сведена до минимума. Неправда. Нѣтъ никакого ни минимума, ни максимума, нѣтъ даже совсѣмъ въ начальной школѣ никакой и грамматики, а есть одна только грамматическая рецептура съ специфической цѣлью—научить писать, да грамматическая терминологія, убогій „халивъ на часъ“. На грамматику въ курсѣ начальной школы установился взглядъ, какъ на помощницу правописанія: изъ грамматики дается только то, что необходимо для правописанія, остальное выбрасывается все, такъ какъ грамматика непосильна ученикамъ. Да, та грамматика, которой учатъ насъ въ низшей и средней школѣ,—эта грамматика—„историческое недоразумѣніе“, какъ назвалъ ее еще Л. Н. Толстой 50 лѣтъ тому назадъ. Съ тѣхъ поръ она и не переставала быть „недоразумѣніемъ“. Такимъ „недоразумѣніемъ“ осталась она и до нашихъ дней, какъ это мы и видимъ изъ изслѣдованія Н. К. Кульмана.

Въ одномъ мѣстѣ Толстой писалъ: „Намъ попалось, напр., предложеніе: на землѣ не было горъ. Одинъ сказалъ, что подлежащее—земля, другой, что подлежащее—горы, а мы сказали, что это безличное предложеніе. и хорошо видѣли, что ученики замолчали только изъ приличія, но поняли очень хорошо, что нашъ отвѣтъ былъ гораздо глупѣе ихъ отвѣтовъ, въ чемъ и мы внутренно согласились“. Говоря о путаницѣ и разноголосицѣ въ нашихъ грамматикахъ, г. Кульманъ приходитъ къ только что высказанной мысли. „Найдись,—говоритъ онъ,—въ классѣ ученикъ смышленый, любознательный, рѣзвый и не утратившій еще чутья къ живой русской рѣчи, то любой учитель неизбѣжно и постоянно попадалъ бы впупикъ“*).

Объясняетъ это онъ тѣмъ „что въ преподаваніи грамматики въ теченіе вѣковъ образовался рядъ наслоеній, происхожденіе и смыслъ которыхъ теперь забыты. Вотъ почему и въ этомъ отдѣлѣ преподаванія родного языка для уствновленія правильныхъ точекъ зрѣнія необходимо обратиться къ исторіи“.

Грамматическое изученіе славянскихъ языковъ, въ томъ числѣ и русскаго, создалось подъ вліяніемъ греко—римскимъ. Однако, грамматика не

*) Эта и слѣдующія цитаты берутся изъ краткой методики его: „Русскій языкъ“, помѣщенной въ „Педагогической Академіи“, цитованной выше.

преподавалась въ нашихъ школахъ до 16 вѣка. Успѣхи іезуитской пропаганды въ Юго-западномъ краѣ, распространеніе ереси жидовствующихъ въ сѣверо-восточной Руси создали культурно-историческій факторъ, вызвавшій къ жизни грамматическое преподаваніе. Постепенно интересъ къ грамматикѣ растетъ, и „къ 17-му вѣку взгляды на важность грамматическаго образованія вполнѣ укрѣпились, и незнакомство съ грамматикой считается уже вѣрнымъ признакомъ невѣжества". Вмѣстѣ съ тѣмъ, грамматическій матеріалъ усложняется, запутывается, „въ старую греко-римскую схему вторгается новый элементъ, показывающій, что составители уже смутно стали чувствовать опасность полнаго рабства передъ чуждой грамматикой".

Въ концѣ 16 вѣка преподаваніе грамматики вводится и въ курсъ начальной школы. Это преподаваніе было вполнѣ догматическимъ. Выработанъ былъ для начальной школы и свой учебникъ, сокращенный, но все же достаточно обширный.

Къ концу 17 и началу 18 вѣка увлеченіе грамматикой значительно ослабѣло. „Мало-по-малу исчезли и учебники грамматики, и знающіе учителя".

Однако, это исчезновеніе было недолговременно. Новыя культурныя нужды—потребность перевода иностранныхъ книгъ на русскій, оживили грамматику и убѣжденіе въ необходимости ея изученія.

До Ломоносова у насъ была грамматика древняго церковно-славянскаго языка, создавшаяся, какъ мы видѣли, подъ греко-римскимъ вліяніемъ. Формы древне-церковно-славянскаго языка подводились подъ формы языковъ греческаго и римскаго. Все что не подходило подъ эти формы, отбрасывалось, какъ ненужное. Въ 16 вѣкѣ это ненужное въ языкѣ стало, однако, настолько сильно бить въ сознаніе грамматиковъ, что они принуждены были вводить новыя формы, взятыя уже изъ своего роднаго языка.

Такъ обстояло дѣло ко времени изданія русской грамматики Ломоносовымъ. Трудъ этотъ произвелъ цѣлый переворотъ: это была первая грамматика *русскаго* языка. И она скоро оказала вліяніе на школьное преподаваніе и на литературный языкъ.

Внося въ свою грамматику новое содержаніе—живой народный говоръ, Ломоносовъ оставилъ, однако, старую терминологію и раздѣлилъ литературный языкъ на два—старо-книжный и народный. Древне-церковно-славянскому языку здѣсь отведено еще очень почетное мѣсто.

Подъ вліяніемъ Ломоносова и условій Екатерининскаго времени стали усиленно появляться новыя грамматики, въ которыхъ замѣтно стремленіе измѣнить грамматическое преподаваніе. Но „несмотря на обиліе грамматикъ въ

концѣ 18-го вѣка,—говоритъ г. Кульманъ,—въ нихъ еще не замѣчается той разноголосицы, которая характерна для нашего времени. Это понятно: у всѣхъ ихъ одинъ источникъ—грамматика Ломоносова".

Въ это время въ Зап. Европѣ развивалось философское направленіе въ языкознаніи, а во второй половинѣ 18 вѣка перешло и въ школу, какъ учебный предметъ, подъ именамъ „всеобщей" грамматики. „Въ курсъ всеобщей грамматики входили разсужденія о языкѣ вообще, о происхожденіи человѣческой рѣчи, о происхожденіи письма, объ отношеніи словъ къ понятіямъ, объ образованіи и значеніи различныхъ грамматическихъ категорій и т. п. Во всемъ этомъ было много наивнаго и даже нелѣпаго". Эта всеобщая грамматика, съ изданіемъ новаго устава учебныхъ заведеній въ 1804 г., переходитъ и въ русскую гимназію.

„Благодаря всеобщей грамматикѣ, явилась новая точка зрѣнія—*логико-грамматическая*, которая съ одной стороны, привела къ новому распредѣленію частей рѣчи, съ другой – расширила отдѣлъ синтаксиса". И „грамматическій разборъ членовъ предложенія, появившійся съ этого времени, пріобрѣлъ характеръ логическаго, при чемъ никакихъ терминовъ, кромѣ подлежащаго и сказуемаго, еще не употреблялось. Очевидно, учитель стремился исключительно къ выясненію логическаго соотношенія словъ". Скоро и остальные термины—дополненіе, опредѣленіе и обстоятельства—были придуманы, а къ разбору по членамъ предложенія былъ прибавленъ разборъ по предложеніямъ и періодамъ.

Хотя всеобщая грамматика просуществовала въ нашихъ школахъ недолго, до 1819 г., однако, она успѣла оставить „тяжелое наслѣдіе русской школѣ: *внеся логико-грамматическую точку зрѣнія, отожествляя логическія понятія и грамматическія категоріи, она положила начало той смутѣ, которая царитъ въ грамматическомъ преподаваніи до нашего времени*".

Въ Николаевскую эпоху наступило новое грамматическое оживленіе, при чемъ преподаваніе грамматики въ школахъ было подраздѣлено на церковно-славянскую грамматику и русскую. А самые учебники грамматики стали представлять собой „смѣсь стараго грамматическаго матеріала, основаннаго на греко-римской схемѣ, и новаго логическаго, выработаннаго всеобщей грамматикой.

Въ результатѣ получилось „*смѣшеніе формы и значенія, логики и грамматики*", а это повело къ невообразимой путаницѣ и потребности въ реформѣ.

Нужная реформа была произведена въ 50 г г. Буслаевымъ подъ вліяніемъ опять-таки западной науки, въ которой развилось къ тому времени новое теченіе—*историко—сравнительное языкознаніе*. Въ цѣляхъ правописанія онъ предлагаетъ „изученіе церковно-славянскаго языка по древнѣйшимъ памятникамъ, сравнительно съ формами современнаго русскаго языка". Въ 1858 г. онъ издаетъ 2-хъ—томный „*Опытъ исторической грамматики русскаго языка*". Этотъ „Опытъ" до сихъ поръ служитъ источникомъ при составленіи различныхъ грамматикъ.

Такимъ образомъ, мы видимъ, что къ логико-грамматической точкѣ зрѣнія прибавляется еще одна надстройка—историческая, еще болѣе запутавшая и безъ того запутанное преподаваніе грамматики.

Въ такомъ положеніи находится грамматика и въ наши дни въ стѣнахъ школы. А если мы присоединимъ къ этому неправильность методовъ преподаванія, полную подчиненность грамматики правописанію, то увидимъ, что грамматика не только потеряла свой минимумъ, но и свелась до величины съ отрицательнымъ знакомъ. Судите сами, грамматика ли это и что за грамматика? Ученикамъ дается, напр., понятіе о прошедшемъ времени глагола, затѣмъ, часто на томъ же урокѣ, сообщается правило правописанія окончанія *лъ*. И къ дальнѣйшемъ о прошедшемъ времени говорится единственно только при встрѣчахъ съ этой формой,—и въ бѣдныхъ головахъ учащихся утверждается превратное понятіе—прошедшее время глагола оканчивается на ѣлъ. Потребуйте неожиданнаго и быстраго отвѣта, когда головы учениковъ уже крѣпко забиты вышеозначеннымъ правиломъ, спросите отвѣта на вопросъ, какое время въ глаголахъ—писалъ, испекъ, намѣтилъ,—и отвѣта въ подавляющемъ большинствѣ случаевъ не получите. И это настолько крѣпко засѣдаетъ въ сознаніи учениковъ, что и не въ начальной школѣ не одинъ годъ приходится слышать, что глаголы, напр., *порѣзалъ*, *бѣжалъ*—настоящаго времени. Подобными прорѣхами щеголяютъ и всѣ остальныя грамматическія познанія учащихся. Подобная грамматика только уродуетъ цѣлостно-здравое инстинктивное мышленіе учениковъ. Такая, съ позволенія сказать, грамматика кладетъ соотвѣтствующій оттѣнокъ и на все остальное—ознакомленіе съ духомъ и жизнью языка и правила правописанія: яблоко отъ яблоньки откатывается недалеко. Въ самомъ дѣлѣ, что же дается изъ грамматики? Неправильно-опредѣляемое понятіе о частяхъ рѣчи, понятіе о числахъ, родахъ, временахъ, лицахъ и совершенно отвлеченное зазубриваніе измѣненія словъ—склоненій и спряженій,—вотъ весь грамматическій багажъ, который ничего не приноситъ въ знаніе родного языка. А дальше идетъ уже настоящій орѳографическій

адъ, съ девизомъ схоластическаго мудрствованія—чѣмъ больше, тѣмъ лучше: слабая мысль ребенка быстро запутается въ этихъ правилахъ, какъ въ тенетахъ, и не въ силахъ уже просить ничего другого, лишняго.

Мы, кажется, достаточно твердо выше установили, что ученье въ современной его постановкѣ—передача готовыхъ мертвыхъ головныхъ фактовъ, тогда какъ оно должно быть процессомъ дѣятельности души ребенка, процессомъ производства познаній. Ученье должно быть частицей дѣятельности духа ребенка вообще, а не чѣмъ-то самодовлѣющимъ.

Грамматика же въ обычной ея постановкѣ, съ ея методомъ разложенія примѣровъ, выводовъ изъ данныхъ случайнаго анализа, строгимъ подчиненіемъ въ содержаніи ея требованіямъ орѳографіи,—дѣло одной разсудочной памяти. Уроки грамматики—сухіе уроки, уроки на тему—пришелъ, увидѣлъ, побѣдилъ,—пришелъ, сообщилъ, что слѣдуетъ по программѣ, ушелъ и—дѣло въ шляпѣ. А жизнь, душа учениковъ—она остается за порогомъ класса; во время урока, отъ перемѣны до перемѣны, оставляетъ ихъ: въ школѣ такимъ образомъ создается двѣ жизни, своя собственная, интересная, кипучая, въ перемѣну и оффиціальная, скучная, мертвая, на урокахъ грамматики.

Мы въ своей практикѣ покинемъ методъ анализа, методъ выдѣленія частей изъ цѣлаго, какъ самый нераціональный. Мы на глазахъ учениковъ создадимъ изъ частей наше цѣлое; мы послѣдуемъ синтезу, его велѣніямъ, мы послѣдуемъ жизненно-историческому методу. Эти части, освѣщаемыя внутреннимъ духовнымъ сознаніемъ, пригнанныя на свои мѣста волей учащихся, будутъ не матеріаломъ для палліатива дѣятельности, навязанной учителемъ, а органическимъ факторомъ духовной, внутренней самостоятельности и самодѣятельности. Мы же знаемъ, что самодѣятельность въ истинномъ смыслѣ бываетъ только тогда, когда она является результатомъ внутренней потребности ученика, а не навязана извнѣ кѣмъ нибудь.

А потому, обучая грамматикѣ, мы должны начинать не съ того, съ чего обычно начинаютъ—сомнительныхъ согласныхъ, е, ъ и т. д.,—все это грамматико-орѳографическія тонкости, все это матеріалъ для болѣе развитого ума,—мы будемъ начинать съ хорошо извѣстнаго ученикамъ—съ нихъ самихъ и ихъ домашней жизни и жизни природы.

И это тѣмъ болѣе необходимо, что каждая научно-грамматическая категорія не существуетъ сама по себѣ, она плодъ работы нашего духа, плодъ, вытекающій изъ того или иного отношенія окружающаго къ нашей душевной дѣятельности, а потому эта душевная дѣятельность и у ребенка должна быть центромъ всего, его *я* должно поставить въ центрѣ изучаемаго міра, міра

природы, жизни людской, жизни языка, какъ отраженія дѣйствительности,— все равно: все къ нему, ребенку, идетъ, все отъ него исходитъ.

На этой чисто опытной сторонѣ, на жизненной дѣятельности учащихся, мы и построимъ весь нашъ курсъ. Отсюда ясно, что онъ не будетъ слугой ороографіи, а *вполнѣ самостоятельнымъ курсомъ, но курсомъ, въ то же время не самодовлѣющимъ*: единство системы обученія, единство душевной дѣятельности ребенка—для насъ законъ. Изученіе грамматики мы будемъ разсматривать, какъ одно изъ суммы многихъ слагаемыхъ душевной дѣятельности ребенка, слагаемое, вліяющее какъ на сумму, такъ и на другія слагаемыя, но, въ свою очередь, подверженное вліянію съ ихъ стороны и само.

Языкъ, сравнительно съ другими науками, имѣетъ свое особое и своеобразное отношеніе къ жизни. Единство природы заключается въ ея причинной связи, единство сознанія—въ языкѣ. Изучая какую нибудь научную дисциплину, мы изучаемъ факты, входящіе въ ея область, въ ихъ тѣсной причинной зависимости, изучая языкъ, мы изучаемъ факты самой душевной дѣятельности*). Отсюда ясно, что методъ изученія языка долженъ быть нѣсколько иной, имѣть нѣкоторыя особенности, свойственныя только ему.

Первая и самая главная особенность—это та, что *матеріалъ для изученія весь находится въ душѣ изучающаго*. Онъ пользуется имъ, какъ своимъ природнымъ достояніемъ, какъ своею неотъемлемою собственностью. Окружающій міръ, въ своихъ основныхъ формахъ проявленія, отражается въ душѣ каждаго созданіемъ различныхъ категорій мышленія, разнообразныхъ формъ, оборотовъ мысли. Но всѣ эти категоріи мышленія, всѣ эти формы образуются въ душѣ путемъ подражанія, полубезсознательно.

Освѣтить имѣющееся въ душѣ—одна изъ задачъ изученія грамматики. Вторая задача—на почвѣ имѣющагося создать новое поднять мышленіе учащихся на ступень выше.

Эти двѣ задачи вытекаютъ изъ двоякаго рода мышленія людей: *мышленія чувственными образами, живыми представленіями у людей необразованныхъ и дѣтей, и мышленія понятіями, символами—у образованныхъ*. Вторая задача, другими словами выражаясь, сводится, значитъ, къ пріобщенію, къ введенію учащихся въ высшую форму мышленія—понятіями.

---

*) Т. е., мы должны это изучать. А на самомъ дѣлѣ изучаемъ скорлупу душевной жизни—слова, какъ нѣчто неподвижно уложившееся въ грамматическія категоріи.

Обѣ эти задачи въ непосредственномъ своемъ выполненіи тѣсно сливаются между собой, но все же каждая изъ нихъ имѣетъ и свою самостоятельность. Только на почвѣ этой самостоятельности, только на почвѣ преимущественнаго преобладанія первой задачи въ младшемъ и среднемъ отдѣленіи, возможенъ незамѣтный переходъ ко второй, какъ къ главной задачѣ. Изученіе грамматики только тогда будетъ изученіемъ языка, когда ученикъ самопроизвольно будетъ создавать формы языка, т. е. готовое будетъ осмысливать самъ и подходить къ новому, восходя вполнѣ естественно снизу кверху, а не приклеивая чисто механически ярлыки — опредѣленія къ подвергнувшимся случайно фактамъ изъ области языка; *когда онъ будетъ переживать въ своей душѣ историческій ходъ созданія языка.*

Въ этомъ историческомъ ходѣ развитія языка, какъ мы уже видѣли, было двѣ главныхъ особенности — мышленіе живыми картинами, образами и — вытекаетъ изъ перваго — мышленіе цѣлыми предложеніями, хотя бы выраженными и однимъ словомъ, а на болѣе ранней ступени и междометіемъ.

Отсюда намѣчается какъ ходъ, направленіе, такъ и содержаніе и нашихъ занятій. Чтобы не насиловать ничѣмъ образнаго мышленія учащихся, мы должны *повести изученіе языка изъ предложенія.*

Предложеніе-мысль — форма, которой ребенокъ хотя и безсознательно, но владѣетъ очень хорошо. Отдѣльныхъ словъ, какъ самостоятельныхъ, самодовлѣющихъ понятій, въ нашемъ мышленіи нѣтъ: они всегда являются въ различныхъ сочетаніяхъ, выражая тѣмъ или наше внутреннее состояніе или какую-нибудь комбинацію изъ окружающей дѣйствительности, отразившуюся въ нашей душѣ. А потому части рѣчи должны разсматриваться, какъ части предложенія, какъ строительный матеріалъ для мысли: *ученикъ всегда долженъ видѣть назначеніе изучаемой части рѣчи, цѣль, для которой она нужна.* Мы усиленно выдвигаемъ одну сторону, на которую, не знаемъ точно, но, кажется, никѣмъ еще не обращалось никакого вниманія, выдвигаемъ вопросъ — *зачѣмъ?**) — зачѣмъ нужно это слово. Употребляется, скажемъ, прилагательное *старый.* Старый домъ — зачѣмъ здѣсь поставлено старый? Ученикъ, размышляя по поводу этого вопроса, невольно придетъ къ мысли, что домъ есть домъ, понятіе о предметѣ вообще, а старый домъ — понятіе болѣе

---

*) Я говорю о систематическомъ, планомѣрномъ выдвиганіи этого вопроса, какъ объ одномъ изъ главныхъ элементовъ метода, а не о случайномъ задаваніи его, когда онъ взбредетъ въ голову учителя на урокѣ или методиста при составленіи примѣрнаго конспекта. Вотъ въ какомъ смыслѣ этотъ вопросъ еще не ставился, кажется, русской методикой.

опредѣленное, наглядное. Настойчивое проведеніе этого вопроса въ жизнь школы незамѣтно приведетъ ребенка къ пониманію истинной сущности и назначенія каждой части рѣчи, какъ орудія выраженія различныхъ оттѣнковъ нашей мысли. *Вопросъ зачѣмъ*, имѣя и самостоятельное значеніе, непосредственно вытекаетъ изъ изученія частей рѣчи, какъ частей предложенія и *заводитъ насъ въ самый корень пониманія частей рѣчи, а не усвоенія только ихъ опредѣленій.* Вскрывая этимъ вопросомъ предъ умственнымъ взоромъ ребенка каждый разъ свое особое содержаніе, мы ставимъ его мысль на путь историческаго хода мышленія человѣка, на путь созданія различныхъ категорій, формъ и оборотовъ мышленія; мы незамѣтно будемъ приводить его мысль отъ конкретныхъ образовъ, представленій въ болѣе высшую сферу мышленія—мышленія понятіями; мы создадимъ органическое условіе для выработки изъ него человѣка культуры.

На этомъ пути *мы поведемъ обученіе синтаксису и этимологіи параллельно.* Мы будемъ возсоздавать съ нашими учениками исторію развитія языка.

Эпоха выраженія цѣлой мысли однимъ словомъ у ребенка миновалась задолго до школьнаго періода; обходя ее въ устной рѣчи, въ письменной мы начнемъ съ нея и быстро переходимъ къ сочиненіямъ, какъ комплексу отдѣльныхъ, краткихъ и самостоятельныхъ сами по себѣ предложеній.

Естественный порядокъ развитія рѣчи ребенка*) указываетъ на порядокъ и сознательнаго изученія ея въ школѣ. Междометіе, первое слово въ жизни ребенка, появляется на очень ранней ступени умственнаго развитія ребенка, въ періодъ полусознательнаго лепета, за нимъ появляется существительное, какъ отголосокъ наиболѣе часто повторно-отражающихся въ душѣ впечатлѣній. Говоря односложно, существительными, ребенокъ выражаетъ всѣ свои мысли. Но скоро къ нимъ онъ присоединяетъ сказуемыя, глаголы. Вотъ порядокъ и для школьнаго изученія. Ребенокъ знакомится съ понятіемъ о предметѣ, его имени прежде, чѣмъ переходитъ къ предложенію. Ознакомленіи съ предложеніемъ, краткимъ, водетъ за собой необходимость въ ознакомленіе съ глаголомъ. Переходъ къ распространенному предложенію влечетъ за собой дополненіе съ измѣненіемъ существительныхъ и предлогами, затѣмъ — опредѣленіе съ прилагательнымъ, обстоятельства съ нарѣчіемъ. Всѣ второстепенные члены предложеній изучаются по вопросамъ съ присоединеніемъ одного об-

*) См. *А. Нечаевъ.* Очеркъ психологіи для учителей и воспитателей. Изд. 3-е, стр. 326 и сл.

щаго—зачѣмъ, но опредѣленій ихъ не дѣлается до болѣе поздняго времени, третьяго, а то и четвертаго отдѣленія. За простымъ предложеніемъ слѣдуетъ слитное, ведущее за собой понятіе о союзѣ. Когда ребенокъ хорошо усвоитъ содержаніе понятій о частяхъ рѣчи, которыя могутъ замѣняться, слѣдуетъ ознакомить съ мѣстоименіемъ. Въ заключеніе дѣлается переходъ къ числительнымъ, а въ ученіи о предложеніи—къ сложному предложенію*).

Измѣняемъ существующую систему и дальше. Когда мы подошли къ существительному, глаголу или прилагательному, мы не изучаемъ все сразу, что положено знать по программѣ объ этихъ частяхъ рѣчи. Нѣтъ. *Всѣ части рѣчи изучаются понемногу и вразъ.* Къ каждой части рѣчи мы возвращаемся не разъ, дѣлая все большія и большія подробности въ изученіи.

На границѣ изученія грамматики и правописанія, какъ обслуживающее интересы того и другого, стоитъ словообразованіе. Предметъ очень интересный для ребятъ, если мы не будемъ вдаваться въ филологическія тонкости, отвлеченно, сухо анализируя понятія. Дать рядъ картинъ, живыхъ образовъ на одинъ и тотъ же корень—и на этой почвѣ можно ввести въ кругъ самыхъ высокихъ филологическихъ истинъ. Любимая игра учениковъ въ кулачки. Одинъ разилъ другихъ (разить), давалъ разы, отъ которыхъ падали сразу (разъ) и вспухали лица (образина, образъ); выразительный, поразительный и т. д. Этотъ нѣсколько грубый примѣръ взятъ какъ иллюстрація веденія урока съ методологической и внутренней стороны: ребенокъ со всѣми живыми интересами его души долженъ быть центромъ всей работы.

Мы только что сказали, что словообразованіе, словопроизводство стоитъ на перепутьи у грамматики и правописанія. Оно имѣетъ большое значеніе въ изученіи правописанія, но все же, какъ и сама грамматика, изучается самостоятельно, какъ актъ живого проявленія языка: правописаніе прикладная часть, вытекающая изъ главнаго.

Изъ общихъ средствъ проведенія намѣченнаго, на которыхъ мы здѣсь считаемъ нужнымъ еще остановиться, это—веденіе *словаря*. Словарь необходимъ, какъ въ работѣ по словопроизводству, такъ и въ изученіи правописанія. Въ виду этихъ двухъ цѣлей, не всегда сходныхъ между собой, придется вести два словаря.

*) Подробно разработанный по этой идеѣ курсъ грамматики готовится мною въ методикѣ русскаго языка для средней школы, при чемъ самая программа вскорѣ будетъ напечатана въ одномъ изъ педагогическихъ журналовъ.

До сихъ поръ наша начальная школа не пользовалась словаремъ, какъ необходимымъ справочнымъ пособіемъ. Между тѣмъ, это обязательно и въ виду большей успѣшности ученья, когда ученики будутъ умѣть пользоваться словаремъ сами, и въ виду будущихъ благъ, когда ученикъ, окончившій школу и принужденный писать, не будетъ брести, какъ Богъ на душу положитъ, а будетъ слѣдовать своей привычкѣ—заглядывать въ словарь прежде, чѣмъ написать незнакомое слово.

Вводить это упражненіе—составлять словарь и пользоваться имъ, нужсъ I отдѣленія по тремъ соображеніямъ: 1) чѣмъ раньше ученикъ начнетъ пользоваться словаремъ, тѣмъ крѣпче выработается привычка прибѣгать къ нему во всякое время; 2) словарь даетъ поводъ лишній разъ написать слово и взглянуть на него въ случаѣ сомнѣнія и 3) словарь, составляемый учениками изъ прочитанныхъ статей и сочиненій, незамѣтно водетъ ученика отъ слова, какъ представленія, живого, образнаго, къ слову, какъ понятію, а потомъ и формѣ, требующей записи, сначала, а затѣмъ и—дѣлящейся на различныя категоріи. Если поставить веденіе его такъ, какъ будетъ сказано потомъ, мы можемъ тогда смѣло утверждать, что *словарь—мостъ отъ дѣтскаго мышленія къ мышленію взрослыхъ*.

Составляется ороографическій словарь такъ: на каждую букву въ продолговатой тетради отводится по нѣсколько страницъ, куда и записываются нужныя слова по мѣрѣ выборки ихъ изъ изучаемаго матеріала. Я сказалъ *нужныхъ* словъ, такъ какъ въ словарь заносятся не всѣ слова, а наиболѣе часто употребляемыя въ языкѣ ребенка, наименованіе тѣхъ предметовъ, качествъ, дѣйствій и т. д., которые больше всего проходятъ черезъ его сознаніе.

Это упражненіе ведется каждый день.

Со второго отдѣленія ученики пріучаются пользоваться готовымъ ручнымъ словаремъ, а съ третьяго—они переходятъ и къ самостоятельному пользованію общимъ класснымъ словаремъ. Но въ младшемъ отдѣленіи такое пользованіе словаремъ преждевременно. Вотъ почему здѣсь и составляется свой словарь избранныхъ словъ.

Болѣе частныя замѣчанія объ обученіи грамматикѣ и правописанію откладываемъ до практической части, гдѣ они въ разныхъ мѣстахъ и будутъ разсыпаны.

IV.

1. Теперь мы дадимъ свою программу по ороографіи и грамматикѣ. Какъ увидимъ сейчасъ, она отличается и объемомъ и, главнымъ образомъ, систе-

мой расположенія матеріала. Въ отношеніи объема отъ существующихъ она отличается съ одной стороны-сокращеніемъ различныхъ орѳографическихъ правилъ, съ другой — приданіемъ нѣсколько иного назначенія, содержанія грамматическимъ категоріямъ. Говорить объ особенностяхъ системы не буду: они рѣзко бросаются въ глаза даже при бѣгломъ просмотрѣ поурочно представленной ниже программы. Напомню только объ ея *двоякомъ назначеніи*. Для лицъ, слѣдующихъ вполнѣ методу аналогіи, она—остовъ, свободно мѣняющійся по требованію школьной жизни, для лицъ, не рѣшающихся слѣдовать ему, она замѣнитъ существующую систему обученія, какъ совершенно не соотвѣтствующую особенностямъ строенія и роста души ребенка, чѣмъ и поможетъ изучить предметъ легче и скорѣе.

По этой программѣ и по нашему методу скоро будутъ составлены и учебники, изъ которыхъ одинъ, для младшаго отдѣленія, уже готовъ къ печати. Весь онъ разбитъ на уроки, изъ которыхъ каждый заключаетъ въ себѣ нѣсколько примѣровъ одновременно на разныя правила. Эти примѣры служатъ матеріаломъ для письма по аналогіи, а когда придетъ время—и для выводовъ правилъ. Весь смыслъ и значеніе выдвигаемаго нами метода аналогіи особенно рельефно выдѣляется при просмотрѣ нашего учебника, а еще болѣе, пожалуй, и всякаго учебника по списыванію съ рукописнаго другихъ авторовъ. Въ нихъ, повторимъ еще разъ, на каждое изучаемое правило дается статья, въ которой встрѣчается данное правило, но еще болѣе тѣ, которыхъ не проходили. Старая методика шла до извѣстной степени правильнымъ путемъ; подборомъ отдѣльныхъ фразъ она давала матеріалъ для „письма только на пройденное, все остальное она искусственно избѣгала. Современная методика стала на распутьи: она даетъ для списыванія цѣлыя статьи (что лучше отдѣльныхъ фразъ), но въ нихъ всегда есть матеріалъ, и въ большемъ количествѣ на не пройденное еще. Всѣ составители безмолвно, такимъ образомъ, соглашаются, что, списывая текстъ, ученики каждое слово на изученное правило спишутъ, подводя его подъ правило, а остальныя запомнятъ „по наглядкѣ“, отъ частаго повторенія. Не ясно ли, что эта часто повторяющаяся „наглядка“ — замаскированный нашъ методъ аналогіи. Только тамъ ребенокъ пущенъ на волю судьбы, пока не приспѣлъ по программѣ часъ изученія того или иного правила, а мы каждое слово во всякой статьѣ списываемъ до извѣстной степени сознательно: какъ оно было написано раньше, по сходству съ такимъ-то словомъ, т. е. незамѣтно ускоряемъ безсознательный ходъ душевной дѣятельности ребенка. Такимъ образомъ, мы и здѣсь видимъ, что нашъ методъ аналогіи — естественное дополненіе, естественная надстройка къ идеѣ обученія пу-

темъ списыванія съ рукописнаго текста. 14 лѣтъ тому назадъ мы самостоятельно подошли къ идеѣ списыванія съ рукописнаго, а года черезъ два-три эта идея сама подвела и къ идеѣ объ аналогіи въ обученіи путемъ списыванія, какъ къ своему прямому завершенію.

Чтобы еще нагляднѣе видѣть проведеніе метода аналогіи въ жизнь и не повторяться въ практической части методики, здѣсь приводится нижеслѣдующая таблица. Выводы—правила (графа 3) подготовляются на примѣрахъ изъ многихъ уроковъ, которые рядомъ №№ изъ нашего учебника обозначены во 2-й графѣ. Въ 4-й графѣ приводятся №№ тѣхъ уроковъ, на которыхъ и выводъ и аналогія употребляются въ равной степени; въ 5 графѣ—№№ уроковъ, въ которыхъ письмо ведется только по правиламъ. Дѣло учителя, глядя на эту таблицу и зная подготовку своихъ учащихся къ выводу, сдѣлать выводъ раньше или позднѣе указаннаго, №№ 4 графы измѣнить въ пользу или ущербъ 5 графы, расширяя или сокращая ихъ.

А по требованію школьной жизни, какъ это указано въ своемъ мѣстѣ, даже и самые порядковые №№ программы учитель можетъ измѣнить: № 30, напр.,—о множеств. и единств. числѣ, поставить на мѣсто, напр., № 41—правописаніе ѣ на вопросъ—гдѣ, а этотъ послѣдній еще куда-нибудь, и наоборотъ. Подвижность учебника, съ такой цѣлью построеннаго, простирается и на эту сторону метода аналогіи.

№№ жирнымъ шрифтомъ набранные означаютъ, что соотвѣтствующій примѣръ для дальнѣйшей аналогіи находится въ сочиненіи.

Таблица

поурочнаго и внутренне-зависимаго расположенія матеріала по правописанію для младшаго отдѣленія, методомъ аналогіи.

№№ по порядку.	№. №. УРОКОВЪ. С—Ъ: Примѣрами.	Выводами и сочиненіями.	Дополнительными примѣрами-выводами.	Письмомъ по правиламъ.
1-10		Урокъ **1—10.**		
	Письмо словъ, окруженныхъ устными сочиненіями-загадками.			
	4, 5, 6, 7, 8.	**11.** Гласные и согласные звуки.	14, 19, 20, 21.	27, 32.

№№ по порядку.	№№ УРОКОВЪ. С—Ъ: Примѣрами.	Выводами и сочиненіями.	Дополнительными примѣрами—выводами.	Письмомъ по правиламъ.
13	3, 4, 7, 8, 10, 12.	**13.** Ъ и Ь въ концѣ словъ.	14, 16, 17, 23, 26, 30.	34, 37, 38, 44, 46, 47
15		**15.** Правила о точкѣ и заглавной буквѣ.		
18	9, 13, 14, 15, 16, 17.	**18.** Ь въ срединѣ словъ.	19, 20, 23, 26, 32, 33.	35, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 46.
21	9, 14, 15, 16, 17, 19, 20.	**21.** Правописаніе й.	23, 25, 26, 28, 29, 31.	31, 32, 34, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 47.
27	23, 24, 25, 26.	**27.** Имя предмета.	29, 32, 34, 35.	37, 38, 40, 46.
30	24, 26, 28, 29.	**30.** Множественное и единственное число.	31, 32, 35, 37.	43, 44, 47.
33	28, 29, 30, 31, 32.	**33.** Предметъ рѣчи.	34, 35, 37, 40.	41, 43, 44, 46, 47.
36	16, 17, 22, 23, 24, 25, 29, 31, 34, 35.	**36.** Ь въ срединѣ словъ, какъ раздѣлитель согласнаго и гласнаго звуковъ.	37, 38, 40, 44, 46, 47.	

№№ по порядку.	№№ УРОКОВЪ. С—Ъ: Примѣрами.	Выводами и сочиненіями.	Дополнительными примѣрами—выводами.	Письмомъ по правиламъ.
39	22, 23, 24, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38.	**39.** Правило ѣ на вопросъ — гдѣ.	41, 43, 44, 46 47.	
42	31, 32, 34, 35, 37, 38, 40, 41.	**42.** Сказуемое.	43, 44, 46, 47.	
45	15, 16, 17, 23, 24, 28, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 41, 43, 44.	**45.** Предлоги съ существительными.	46, 47.	
48	17, 20, 23, 25, 34, 41, 44, 45, 46, 47.	**48.** Удвоенныя согласныя.		

Эта таблица можетъ служить и программой (3 графа) для младшаго отдѣленія.

Приведемъ поурочно программу для слѣдующихъ отдѣленій.

Второе отдѣленіе.

Уроки 1 *и* 2. Повтореніе пройденнаго въ младшемъ отдѣленіи: рѣчь, предметъ рѣчи, сказуемое; предметъ, имя предмета; единственное и множественное число. *Урокъ* 3. Понятіе объ имени дѣйствія. *Урокъ* 4. Правописаніе і *Урокъ* 5. Единственное и множественное числа именъ дѣйствія. *Урокъ* 6. Одушевленные и неодушевленные предметы. *Урокъ* 7. Объяснительныя слова, отвѣчающія на вопросы косвенныхъ падежей (дополненія). *Урокъ* 8. Коренныя слова о питаніи. *Урокъ* 9. Мужскій родъ именъ предметовъ. *Урокъ* 10. Коренныя слова о движеніи. *Урокъ* 11. Объяснительныя слова, на вопросы—какой, который, чей (опредѣленія). *Урокъ* 12. Коренныя слова о возрастахъ. *Урокъ* 13. Женскій родъ именъ существительныхъ. *Урокъ* 14. Правописаніе и послѣ шипящихъ. *Урокъ* 15. Ко-

ренныя слова о тѣлѣ. *Урокъ* 16. Роды глаголовъ. *Урокъ* 17. Коренныя слова о жилищѣ. *Урокъ* 18. Понятіе о признакахъ качества предмета. *Урокъ* 19. Настоящее время глаголовъ. *Урокъ* 20. Коренныя слова о времясчисленіи. *Урокъ* 21. Числа именъ прилагательныхъ. *Урокъ* 22. Коренныя слова о лѣсѣ. *Урокъ* 23. Роды именъ прилагательныхъ. *Урокъ* 24. Коренныя слова о полѣ. *Урокъ* 25. Предлоги съ прилагательными. *Урокъ* 26. Прошедшее время глаголовъ. *Урокъ* 27. Коренныя слова о домоводствѣ. *Урокъ* 28. Правописаніе глухихъ согласныхъ на *концѣ слова*—з и с. *Урокъ* 29. Будущее время глагола. *Урокъ* 30. Коренныя слова о домохозяйствѣ. *Урокъ* 31. Общій выводъ о временахъ глагола. *Урокъ* 32. Коренныя слова о войнѣ. *Урокъ* 33. Правописаніе—ѣлъ. *Урокъ* 34. Коренныя слова о торговлѣ. *Урокъ* 35. Глухіе на концѣ—д и т. *Урокъ* 36. Слитныя предложенія, слиты сказуемыя. *Урокъ* 37. Коренныя слова о храмѣ. *Урокъ* 38. Глухіе—б и п. *Урокъ* 39. Коренныя слова о свѣтилахъ. *Урокъ* 40. Слитныя предложенія, слиты подлежащія. *Урокъ* 41. Собственныя и нарицательныя имена. *Урокъ* 42. Объяснительныя слова (обстоятельства мѣста: гдѣ). *Урокъ* 43. Ь во 2 лицѣ глаголовъ настоящаго времени. *Урокъ* 44. Союзы. *Урокъ* 45. Коренныя слова о душѣ. *Урокъ* 46. Глухіе в и ф. *Урокъ* 47. Предлогъ съ глаголами. *Урокъ* 48. Обстоятельства мѣста: куда. *Урокъ* 49. Переносъ словъ. *Урокъ* 50. Глухіе г и к. *Урокъ* 51 Обстоятельства мѣста: откуда. *Урокъ* 52. Ударніе. *Урокъ* 53. Глухіе ж и ш. *Урокъ* 54. Вопросительный знакъ. *Урокъ* 55. Сомнительные гласные а—о. *Урокъ* 46. Обстоятельства времени: когда. *Урокъ* 57. Общій выводъ о правописаніи глухихъ согласныхъ на концѣ словъ.

Въ курсѣ второго отдѣленія, какъ и третьяго, мы останавливаемся на программѣ и методической разработкѣ грамматики и орѳографіи. При чемъ, какъ видитъ читатель, главная масса орѳографическихъ правилъ переносится нами въ курсъ третьяго отдѣленія, а здѣсь, въ противорѣзъ установившемуся мнѣнію на непосильность грамматики, дѣти вводятся въ основу пониманія законовъ языка. Мы, давая, безусловно, новые пріемы, провѣренные при томъ же на урокахъ не однолѣтней практики, можемъ сказать, что грамматика—любимый предметъ дѣтскихъ занятій: грамматика, эта философія языка, философія, создаваемая самими учащимися, вызывается изъ нѣдръ ихъ собственной души, а потому и является наиболѣе близкой, родной имъ.

На почвѣ такой постановки изученія грамматики и орѳографія является служанкой, при томъ служанкой толковой, знающей свою роль и назначеніе. Прикладная наука къ грамматикѣ, орѳографія, всегда, въ каждомъ отдѣль-

номъ случаѣ, является ученику въ лучахъ яркаго свѣта безпрерывно растущаго и проясняющагося сознанія его. А спеціально предназначенные для изученія ороографіи пріемы вводятъ ее окончательно въ кругъ жизненныхъ потребностей учащагося.

Мы стремились къ посильному заполненію той пропасти между школьной жизнью и жизнью вообще, которую создали методы старой педагогики и которую стремится уничтожить новая педагогика; принципы жизни, законы ея развитія, мы старались положить въ основу и школьной жизни ребенка Мы стремились къ этому, и читатели видятъ, что *передъ учениками въ ихъ сознаніи проходятъ не сухія отвлеченныя правила малоинтереснаго и малопонятнаго предмета, а ихъ душа, ихъ собственная кипучая, живая жизнь, встающая передъ реально-ощущаемой необходимостью умѣнья записать ее.* Нужно самому провести нѣсколько такихъ уроковъ, чтобы понять всю силу и значеніе этого замѣчанія. *Жизнь, родная жизнь окружающаго и необходимость умѣнья записать ее—вотъ основная мысль нашихъ упражненій,* изъ которыхъ легко нарождается и дальнѣйшее—необходимость умѣнья правильно писать вообще, умѣнья пользоваться духовнымъ богатствомъ, получаемымъ на широко-поставленныхъ урокахъ объяснительнаго чтенія.

Третье отдѣленіе

Урокъ 1. Повтореніе: имя предмета, числа, роды. *Урокъ* 2. Повтореніе: коренныя слова. *Урокъ* 3. Коренныя слова о горѣ и рѣкѣ. *Урокъ* 4. Мѣстоименіе. *Урокъ* 5. Повтореніе: правописаніе глухихъ въ концѣ слова. *Урокъ* 6. Коренныя слова объ обрядной сторонѣ *Урокъ* 7. Законъ уподобленія. *Урокъ* 8. Лица мѣстоименія, единств. и множеств. ч. *Урокъ* 9. Коренныя слова объ одеждѣ и именахъ. *Урокъ* 10. Сомнительные гласные—о и я. *Урокъ* 11. Понятіе о глухихъ, звонкихъ согласныхъ. *Урокъ* 12. Обстоятельства образности. *Урокъ* 13. Коренныя слова о дѣятельности вообще. *Урокъ* 14. Слитное предложеніе, въ дополненіяхъ. *Урокъ* 15. Коренныя слова о сожительствѣ *Урокъ* 16. Понятіе о сравнительной степени. *Урокъ* 17. Правописаніе глухихъ *въ срединѣ слова* ж и ш. *Урокъ* 18. Коренныя слова „Природа человѣка“. Повтореніе. *Урокъ* 19. Правописаніе сравнительной степени *ъе*. *Урокъ* 20. Глухіе въ срединѣ д и т. *Урокъ* 21. Коренныя слова: „Дѣятельность человѣка“. *Урокъ* 22. Слухъ, какъ органъ воспріятія предметовъ. Имена существительныя. *Урокъ* 23. Слитныя предложе-

нія, опредѣленія. *Урокъ* 24. Глухіе б и п. *Урокъ* 25. Коренныя слова: „Окружающее человѣка". *Урокъ* 26. Склоненіе мѣстоименій 1 лица. *Урокъ* 27. Понятіе о корняхъ словъ. *Урокъ* 28. Слитныя предложенія, обстоятельства. *Урокъ* 29. Глухіе в и ф. *Урокъ* 30. Органы осязанія; предметы. *Урокъ* 31. Правописаніе степени сравненія—ѣйшій. *Урокъ* 32. Глухіе з и с. *Урокъ* 33. Органы обонянія; предметы. *Урокъ* 34. Обращеніе и восклицательный знакъ. *Урокъ* 35. Имя числительное. *Урокъ* 36. Глухіе г и к. *Урокъ* 37. Предлоги съ мѣстоименіями. *Урокъ* 38. Правописаніе числительныхъ 50—80. *Урокъ* 39. Правописаніе числительныхъ 11—20 и 30. *Урокъ* 40. Окончаніе словъ. *Урокъ* 41. Родовыя окончанія существительнаго жен. р. и правописаніе ь въ концѣ шипящихъ. *Урокъ* 42. Сложно-сочиненное предложеніе. *Урокъ* 43. Обобщеніе о глухихъ въ срединѣ слова. *Урокъ* 44. Окончанія прилагательныхъ *аго* и *ого*. *Урокъ* 45. Сравнительная степень на—*е*. *Урокъ* 46. Предлоги съ числительными. *Урокъ* 47. Обобщеніе правописанія степеней сравненія. *Урокъ* 48. Глаголы 1 лица. *Урокъ* 49. Правописаніе прилагательныхъ въ имен. над. множ. ч. муж. рода. *Урокъ* 50. Обобщеніе правилъ правописанія предлоговъ съ именами и глаголами. *Урокъ* 51. Правописаніе окончаній прилагательныхъ имен. над. множ. ч. жен. рода. *Урокъ* 52. Глаголъ 2 лица. *Урокъ* 53. Средній родъ существительныхъ. *Урокъ* 54. Правописаніе неопредѣленнаго наклоненія на *ся*. *Урокъ* 55. Средній родъ прилагательныхъ. *Урокъ* 56. 3-е лицо глаголовъ. *Урокъ* 57. Правописаніе 2 лица глагола, оканчивающагося на ся. *Урокъ* 58. Правописаніе 3 лица глагола, оканчивающагося на ся. *Урокъ* 59. Понятіе о повелительномъ наклоненіи. *Урокъ* 60. Обобщеніе всего изученнаго о существительномъ. *Урокъ* 61. О вносныхъ предложеніяхъ на концѣ рѣчи. *Урокъ* 62. Правописаніе прилагательныхъ средняго рода во множ. ч. имен. п. *Урокъ* 63. Обобщеніе изученнаго о прилагательномъ. *Урокъ* 64. Правописаніе повелит. наклоненія. *Урокъ* 65. Обобщеніе о слитныхъ предложеніяхъ. *Урокъ* 66. Обобщеніе о глаголахъ.

Четвертое отдѣленіе.

Систематическое прохожденіе синтаксиса и этимологіи съ добавленіемъ новыхъ свѣдѣній, отнесенныхъ до 4 отдѣленія.

I. Этимологія.

1. Имя существительное. Понятіе Одушевленные и неодушевленные предметы. Склоненія: мужской—средній родъ, женскій на *а* и *я*, и женскій

на *ь*. Предметы отвлеченные, умственные; имена существительныя собственныя и нарицательныя. Правописаніе *ижъ, екъ, ъ* послѣ шипящихъ въ муж. родѣ, въ родит. пад. мн. ч. Правописаніе—*инька, енька, ъ* и *и* въ дат. и предл. пад. *2. Имя прилагательное.* Понятіе. Склоненіе. Правописаніе *ъ* послѣ шипящихъ въ краткихъ формахъ. *3. Мѣстоименіе.* Понятіе. Склоненіе. Правописаніе всѣхъ мѣстоименныхъ формъ. *4. Числительное.* Понятіе Склоненіе. Числительныя количественныя и дробныя. *5. Глаголъ.* Понятіе. Спряженія. Производныя формы съ употребленіемъ буквы *ъ*. *6. Нарѣчіе.* Понятіе. Виды нарѣчій. Правописаніе. *7. Предлогъ.* Понятіе. Предлоги—*воз, низ, раз, чрез. 8. Союзъ.* Понятіе. Правописаніе союзовъ. *9. Междометіе.* Понятіе. Виды междометій.

Въ первое полугодіе производится систематизація пройденнаго и накопленіе новаго, проходимаго методомъ аналогіи и не въ научной системѣ, которое и прибавляется къ старому во второмъ полугодіи.

II. Синтаксисъ.

1. Слова обращенія. 2. Вводныя слова. 3. Вносная рѣчь. 4. Сложносочиненное предложеніе. 5. Сложно-подчиненное предложеніе. 6. Знаки препинанія.

2. Остановимся еще на выясненіи вопроса о преподаваніи пунктуаціи. Въ нашихъ методикахъ, при наклонности къ детальному разсмотрѣнію всѣхъ вопросовъ орѳографіи, пунктуаціи отдается очень мало вниманія. Мимоходомъ, въ связи съ изученіемъ синтактическихъ формъ, сообщаются и знаки препинанія, но благодаря тому, что это дѣлается мимоходомъ, соотвѣтствующихъ познаній и навыковъ не вырабатывается. Развѣ тайна, что подавляющее большинство интеллигентныхъ людей, не обязанныхъ своей профессіей безукоризненно знать правописаніе, напишутъ все орѳографически правильно, а знаки препинанія разставятъ потомъ. И чѣмъ меньше они пишутъ, тѣмъ труднѣе для нихъ это занятіе, тѣмъ дольше они не въ силахъ обнять практически данную премудрость. Спустимся немного пониже, въ старшіе классы среднихъ учебныхъ заведеній. Тамъ проявляется указанный фактъ еще рѣзче: съ орѳографіей такъ или иначе къ концу курса начинаютъ справляться, а передъ пунктуаціей, чуть по сложнѣе случай, встаютъ въ растерянности. И это наблюденіе подтвердитъ каждый учитель средней школы.

По существующему убѣжденію, правильная постановка знаковъ препинанія зависитъ отъ знанія синтаксиса сложнаго предложенія. Мало этого. Са-

мый-то синтаксисъ сложнаго предложенія часто изучается, по мнѣнію многихъ методистовъ и учителей, только ради знаковъ препинанія. И все же пунктуація самый больной вопросъ школы и, что всего печальнѣе, вопросъ мало сознаваемый. Въ отношеніи орѳографіи давно уже и всѣмъ извѣстно, что правила правилами, а навыкъ навыкомъ: знаніе правилъ правописанія не даетъ еще навыковъ, съ одной стороны, съ другой—навыки образуются часто и безъ правилъ. Вотъ это съ еще большимъ правомъ прилагается и къ усвоенію знаковъ препинанія: здѣсь навыкъ важнѣе правилъ, а часто онъ одинъ только и имѣется налицо. Говоря—навыкъ важнѣе правилъ, я сейчасъ высказываю не теоретическое убѣжденіе (объ этомъ потомъ), а констатирую жизненный фактъ, близко знакомый, въ сущности, каждому изъ насъ.

И на самомъ дѣлѣ, присматриваясь ближе и къ пишущимъ безусловно правильно (не учителямъ, однако) и съ трудомъ разставляющимъ знаки препинанія, мы замѣтимъ одно и то же, что теорія, знаніе синтаксиса, здѣсь не имѣетъ никакого значенія. Спросите: почему тутъ поставленъ знакъ, и получите въ большинствѣ случаевъ стереотипный отвѣтъ: *такъ надо*. Какъ учащійся средней школы, такъ, въ особенности, и вышедшій въ жизнь разставляютъ знаки на основаніи *чутья*. Въ 18—19 лѣтъ я, напр., писалъ уже безусловно правильно. Если въ моихъ ученическихъ работахъ, часто очень большихъ по размѣрамъ, и встрѣчались иногда рѣдкія ошибки, то это было результатомъ усталаго сознанія и вниманія, а не незнанія, усталаго по тому, что сочиненія писались обычно наканунѣ подачи, всю ночь напролетъ и прямо набѣло. Но я синтаксиса совершенно не зналъ, а когда училъ его, и не понималъ. Ясно, что въ своемъ письмѣ синтаксисомъ я не могъ руководиться. Впослѣдствіи я присматривался къ другимъ, иногда разспрашивалъ, и всегда замѣчалъ одно и тоже—письмо на основаніи чутья. На извѣстной ступени умственнаго развитія невольно чувствуется и связь и обособленность мыслей, которыя, какъ то само по себѣ и обозначаются соотвѣтствующими знаками. Отсюда очевиденъ выводъ, что изученіе синтаксиса не достигаетъ цѣли въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, тѣмъ болѣе въ начальныхъ школахъ. Пока человѣкъ, высказывая свои мысли, инстинктивно не сознаетъ правильнѣе,—не ощущаетъ связи и зависимости ихъ, до тѣхъ поръ онъ не въ силахъ разставить правильно и знаковъ препинанія. Понятно, конечно, что наше преподаваніе синтаксиса, центръ тяжести котораго основанъ на внѣшности—на изученіи всѣхъ формъ синтаксиса, а не на внутренней сторонѣ—на уясненіи связи и зависимости между мыслями, неправильно. Нужна не классификація синтактическихъ формъ, не опредѣленія и подраздѣленія, а проникно-

веніе, углубленіе въ строй языка, нужно изученіе самой жизни языка, какъ и въ этимологіи, о чемъ мы говорили выше. Только тамъ языкъ изучается въ отношеніи состава, строительнаго матеріала, здѣсь въ его построеніи, архитектурѣ.

И мои ученическія воспоминанія и наблюденія надъ другими впослѣдствіи говорятъ, что въ подавляющемъ большинствѣ случаевъ, какъ общее правило, преподаваніе синтаксиса ведется такъ. На разборѣ нѣсколькихъ примѣровъ сообщаются понятія сначала о главныхъ и придаточныхъ предложеніяхъ, затѣмъ о придаточныхъ опредѣлительныхъ, дополнительныхъ и т д. При ознакомленіи съ этими послѣдними обязательно изучаются и союзныя реченія. Но это изученіе только окончательно сбиваетъ учениковъ: теоретически для каждаго вида придаточныхъ предложеній существуютъ свои связки, практически же, въ жизни языка, почти всѣ онѣ и почти равномѣрно встрѣчаются въ каждомъ видѣ придаточныхъ предложеній. Не усвоивши сущности дѣла и безъ того, ученикъ окончательно сбивается съ толку, а въ результатѣ—ни знанія синтаксиса, ни практическаго навыка въ пунктуаціи.

Но среди болѣе чуткаго меньшинства учащихъ замѣтно и другое теченіе. На протяженіи полугода, а то и цѣлаго учебнаго года, ученики упражняются въ нахожденіи главнаго и придаточнаго предложенія и незамѣтно приходятъ къ пониманію сущности построенія языка. А вслѣдъ за этимъ и правила правописанія и усвоеніе видовъ придаточныхъ предложеній даются легко. Это единственно правильный путь преподаванія. Изъ личной практики, обставленной, правда у меня и другими пріемами, я могу сказать, что этотъ путь приводитъ къ очень хорошимъ результатамъ. Какъ знаніе всѣхъ тонкостей синтаксиса, такъ въ особенности, и умѣнье правильно разставлять знаки препинанія дается легко, быстро и почти всѣмъ. Но въ начальной школѣ этотъ пріемъ не приложимъ до четвертаго отдѣленія, да и тамъ онъ, при правильной постановкѣ дѣла, долженъ быть отвѣтомъ на зародившуюся потребность души, завершеніемъ работы на почвѣ невольнаго возникновенія сознанія необходимости освѣтить усвоенное безсознательно. Другими словами, и здѣсь, какъ и въ этимологіи, практика должна подводить къ теоріи, а не теорія вызывать къ жизни практику. Откладывать же изученіе пунктуаціи до четвертаго отдѣленія неудобно и по другимъ основаніямъ: ученики не успѣютъ выработать твердыхъ и прочныхъ навыковъ, какъ должны будутъ оставить стѣны школы. Къ счастью нашему, есть еще исходъ, и исходъ очень хорошій. Какъ и рекомендуемый нами методъ аналогіи примѣняется на практикѣ многими, но частично, безсознательно, такъ и этотъ пріемъ въ той или иной

степени близокъ всѣмъ. На любомъ урокѣ диктовки вы услышите, какъ учитель, диктуя, останавливается голосомъ очень замѣтно на знакахъ препинанія. Иногда это происходитъ вполнѣ безсознательно, изъ-за удобства диктовать по частямъ, иногда и сознательно: учитель предупреждаетъ учениковъ, что диктуетъ онъ за-разъ по точкамъ, а на запятыхъ дѣлаетъ маленькую остановку. Такъ продолжается у этихъ учителей до тѣхъ поръ, пока не изученъ синтаксисъ сложнаго предложенія. Въ началѣ своего учительствованія я былъ назначенъ на экзаменъ въ одну церковно-приходскую школу. Предоставивъ право диктовать учителю, я обратилъ вниманіе, какъ онъ останавливался на всѣхъ знакахъ препинанія не на долго, но все же съ замѣтнымъ подчеркиваньемъ. Всѣ ученики не сдѣлали ни одной ошибки на знаки препинанія. Я провѣрилъ ихъ знанія на классной доскѣ, диктуя нѣкоторымъ свои примѣры. Получился почти полный провалъ. Очевидно, ученики были пріучены къ особенностямъ произношенія учителя. Обдумывая этотъ случай, расчитанный исключительно въ цѣляхъ экзамена, я пришелъ къ мысли, что этотъ пріемъ—очень хорошій пріемъ, если его поставить нѣсколько иначе. Если пріучить самихъ учениковъ, читая или слушая, улавливать своимъ слухомъ всѣ остановки—это, значитъ, дать имъ въ руки вѣрное средство всегда быть во всеоружіи. Обсуждая этотъ вопросъ, разговаривая съ другими, роясь въ своихъ личныхъ воспоминаніяхъ, я пришелъ къ выводу, что *слуховыя впечатлѣнія при выработкѣ правильныхъ навыковъ въ употребленіи знаковъ препинанія играютъ доминирующую роль.* Каждый, не отдавая себѣ отчета въ этомъ, строитъ свои навыки на слуховыхъ впечатлѣніяхъ. А разъ это такъ, они должны быть положены въ основу обученія. Не буду сейчасъ останавливаться на подробныхъ теоретическихъ доказательствахъ этой идеи, коснусь только того, что нужно непосредственно для практическихъ цѣлей.

Попробуйте произнести нѣсколько простыхъ предложеній, начиная съ краткаго и доходя до наивозможно распространеннаго. Вы замѣтите, что предложеніе и въ два слова и въ двадцать словъ, къ примѣру, если только оно простое, произносится одинаково, за одинъ выдохъ, всѣ слова выбрасываются одинъ за другимъ безъ перерыва въ дыханіи. Провѣрьте, наложивъ руку на грудь: она не перестаетъ дрожать до послѣдняго слова. Теперь произнесите самое маленькое предложеніе, но сложное, и вы замѣтите одну или двѣ остановки въ голосѣ. Приложите руку къ груди, тоже самое—разъ или два грудь перестанетъ дрожать, потому что въ это время выдыханіе обрывается на мигъ. Здѣсь намъ сама природа указываетъ на свой основной законъ: остановками въ словоизверженіи мы отдѣляемъ мысль отъ мысли и тѣмъ облегчаемъ по-

ступленіе ихъ въ наше сознаніе. Но, вѣдь, законъ природы мы можемъ и должны всегда сдѣлать и закономъ школьной жизни, пріемомъ обученія. И что же? Какъ и всегда, вводя самое природу въ школьныя стѣны съ одной цѣлью, мы невольно добьемся попутно и другихъ. Упражняя вниманіе и слухъ учениковъ на произношеніи предложеній, пріучая ихъ чутко раздѣлять ихъ на составныя части, мы незамѣтно создаемъ очень удобную почву для усвоенія всѣхъ мыслей, входящихъ въ предложеніе. А черезъ то *подводимъ нашихъ учениковъ къ созданію того чутья ко всѣмъ оттѣнкамъ мыслей, которое является основаніемъ для разстановки знаковъ препинанія у взрослыхъ* и о которомъ мы говорили выше. А припоминая сказанное въ первой главѣ, мы можемъ констатировать, что, какъ и при изученіи орѳографіи, правильно поставленномъ изученіи, *навыки и правила создаются въ душѣ ученика параллельно*, какъ двѣ стороны одного и того же душевнаго процесса, такъ и при изученіи пунктуаціи. Естественно, конечно, что оба они и растутъ вмѣстѣ, и твердость навыка есть твердость знанія и правила, правила, пока еще не нашедшаго себѣ словесной оболочки.

Вотъ только теперь, когда ученики подошли не только къ сознанію, но и невольному, неизбѣжному для себя уловленію всѣхъ оттѣнковъ въ читаемомъ и произносимомъ, только теперь можно приступить къ изученію синтаксиса сложнаго предложенія, т. е. къ наложенію теоретическаго чекана, приклеиванію ярлыковъ къ тому, что составляетъ уже собственность души учениковъ, хорошо прочувствованную, но не оформленную еще свѣтомъ сознанія. Конечно, ясно, что ко всему этому мы можемъ вѣрнѣе придти только однимъ путемъ—путемъ аналогіи.

Въ заключеніе укажемъ общій планъ изученія пунктуаціи при помощи слуховыхъ впечатлѣній.

1. Выработка яснаго сознанія, что слова въ рѣчахъ мы произносимъ заразъ, какъ бы одно громадное слово, потому что всякая рѣчь (въ смыслѣ простого предложенія) произносится за одинъ выдохъ. Провѣрить наложеніемъ руки на грудь; 2. Рѣчь отъ рѣчи отдѣляется большой остановкой. Точка между предложеніями. Провѣрить произношеніе двухъ обособленныхъ предложеній помощью наложенія руки на грудь; 3. Въ нѣкоторыхъ рѣчахъ дѣлается остановка. Провѣрить; 4. Остановки въ сложно-сочиненныхъ предложеніяхъ. Одна запятая въ предложеніи; 5. Слитное предложеніе. Одна и нѣсколько запятыхъ; 6. Сложно-подчиненное предложеніе: главное и придаточное. Одна запятая. Двѣ запятыхъ; 7. Сложно-подчиненное предложеніе: главное и при-

даточныя соподчиненныя. Нѣсколько запятыхъ; 8. Сложное предложеніе съ большимъ количествомъ внутреннихъ знаковъ.

Конечно, безъ особыхъ поясненій ясно, что данная система есть система постепенно усложняющейся послѣдовательности. Когда ученики поняли, что всѣ слова въ предложеніи произносятся слитно, какъ бы одно большое слово, они легко и сознательно вполнѣ поймутъ и причину постановки точки. Вмѣстѣ съ тѣмъ у нихъ яснѣе будетъ развиваться и сознаніе о различіи обособленности мыслей, отдѣленныхъ точками: одно помогаетъ другому.

По усвоеніи этого учитель беретъ для изученія сложное предложеніе, а не слитное-болѣе легкое, какъ это можетъ показаться съ перваго раза. Взять можно слитное предложеніе, только состоящее изъ нѣсколькихъ сказуемыхъ и одного подлежащаго, или нѣсколькихъ подлежащихъ и одного сказуемаго (остальныя совершенно непосильны). Но первое трудно для пониманія ребенка, долго не отличающаго одновременной совокупности нѣсколькихъ дѣйствій у одного и того же предмета. Второе болѣе доступно, можно бы съ него и начать, но опять бѣда: можетъ быть заложенъ фундаментъ неправильному понятію, съ которымъ потомъ не справиться, что подлежащее отъ сказуемаго можно отдѣлять запятой. Вотъ почему придется начать съ сложнаго предложенія, и при томъ съ сложно-составного, но и при изученіи его нужна послѣдовательность, обязательно надо начинать съ такихъ предложеній, которыя связаны между собой союзами. *Остеръ топоръ, да и сукъ зубастъ. Человѣкъ предполагаетъ, а Богъ располагаетъ.*

Прислушаемся къ произношенію этихъ предложеній и, хотя бы къ слѣдующему-*сквозь волнистые туманы пробирается луна, на печальныя поляны льетъ печальный свѣтъ она,* и замѣтимъ, что первыя звучатъ яснѣе, отчетливѣе. Какъ извѣстно, передъ запятой голосъ всегда повышается, невольно приковывая вниманіе къ слѣдуемой дальше паузѣ и новой мысли. При наличности же союза и возвышеніе голоса, удареніе на послѣднемъ словѣ, дѣлается энергичнѣе, и остановка нѣсколько продолжительнѣе, да и самый-то союзъ ее затягиваетъ въ сознаніи, такъ какъ пока произносится союзъ, остановка для сознанія продолжается. На основаніи этого понятнѣе для учениковъ сочетаніе противительное, понятнѣе по только что высказанному соображенію и по противоположности заключенныхъ въ немъ мыслей: одно другому помогаетъ. Вслѣдъ за противительнымъ надо остановиться на соединительномъ сочетаніи, также съ союзами. *И поля цвѣтутъ, и лѣса шумятъ. Земля освѣжилась, и буря промчалась.* И только послѣ этого безъ союзовъ.

При изученіи примѣровъ на слитныя предложенія обращается вниманіе на союзъ *и*. Практически устанавливается, что онъ уничтожаетъ остановку, вызываетъ непрерывное дрожаніе груди, а потому *и* и замѣняетъ запятую.

Переходя къ сложно-подчиненнымъ предложеніямъ, имѣющимъ двѣ запятыхъ учитель обращаетъ вниманіе еще на одну особенность. Одна мысль (ученикамъ не сообщается понятія о главномъ и придаточномъ предложеніяхъ) произносится медленно и громко, другая (придаточное предложеніе)-быстрѣе и тише, какъ-бы тономъ ниже. Человѣкъ, *который мало читаетъ*, не будетъ образованнымъ. Сказавши вслухъ нѣсколько разъ это, напр., предложеніе, ученикъ во-очію убѣдится въ этомъ*). Еще убѣдительнѣе для учениковъ будетъ *произношеніе* соотвѣтствующихъ *примѣровъ про себя*. Произнося вслухъ предложеніе, ученикъ часто выговариваетъ его невыразительно. Стоитъ же этотъ примѣръ произнести про себя, какъ сдерживающая сила въ органахъ произношенія устраняется, и выразительность внутренняго произношенія встаетъ сама собой. Если мы прибавимъ къ этому еще одинъ чисто внѣшній мотивъ-при самостоятельномъ письмѣ нельзя всѣмъ говорить вслухъ, чтобы услѣдить остановки голоса, если мы прибавимъ сюда и это, то передъ нами ясно встанетъ необходимость пріученія учениковъ къ внутреннему слушанію своей рѣчи.

Теперь придется сказать, что всѣ намѣченныя упражненія очень рѣдко ведутся отдѣльно отъ чтенія и письма, какъ вполнѣ самостоятельныя:отвлеченно и не наглядно, во всемъ написанномъ обязательно чтеніе съ сознательной остановкой вниманія на перерывахъ голоса, въ прочитанномъ же-по усмотрѣнію учителя, и не ранѣе, какъ статья закончена проработкой во всемъ прочемъ.

Тѣ, сравнительно, рѣдкіе примѣры, которые изучаются отдѣльно въ цѣляхъ пунктуаціи, обязательно записываются на классной доскѣ, а потомъ каждымъ у себя въ тетрадяхъ. Это первыя звенья въ грамматическую тетрадь для метода аналогіи.

Такимъ образомъ, изученіе пунктуаціи построено у насъ и на слуховыхъ впечатлѣніяхъ и на изученіи строенія, формы мыслей, при чемъ послѣднее скорѣе чувствуется учениками, чѣмъ ясно сознается, или-правильнѣе, сознается, но примѣнительно только къ данному примѣру каждый разъ. И только изъ наслоенія этихъ примѣровъ постепенно выковываются болѣе отвлеченныя понятія, которыя подводятъ ученика къ тому мѣсту, съ котораго становится легкимъ

*) Къ слову, чтобы лучше руководить учениками въ этомъ дѣлѣ, полезно самому учителю ознакомиться съ основами выразительнаго чтенія. Хорошимъ пособіемъ, изъ элементарныхъ, можемъ назвать *В. Острогорскаго*. Выразительное чтеніе. Ц. 50 коп.

и необходимымъ переходъ къ усвоенію синтаксиса сложнаго предложенія. Когда же начнется теоретическое освѣщеніе твердо упроченнаго практически, правила пунктуаціи должны быть непоколебимыми навыками уже.

V.

Теперь мы отвѣтимъ еще на одинъ вопросъ, какъ вести обученіе ореографіи на той стадіи развитія, когда ученики знакомы уже со всѣми или почти со всѣми правилами правописанія. Другими словами какъ не укрѣпить только, но и превратить въ безсознательное достояніе души выработанные навыки. Вѣдь въ истинномъ смыслѣ грамотенъ не тотъ, кто всегда безошибочно пишетъ, но справляясь съ правилами правописанія, а тотъ, кто о нихъ и не думаетъ уже никогда, *у кого грамотна не голова, а рука*. Какъ же сдѣлать грамотной руку?

Обращая вниманіе на обученіе ореографіи путемъ диктовки, мы замѣчаемъ массу упражненій въ письмѣ съ предварительнымъ разборомъ, носящемъ названіе предупредительнаго диктанта. Чѣмъ чаще такъ диктуютъ, тѣмъ больше результатовъ наблюдаются у каждаго ученика въ отдѣльности и у всего класса въ совокупности. Есть ли въ этомъ психологическая подкладка? Есть, и очень основательная. Всякій навыкъ, всякая привычка образуется благодаря ряду одинаково повторныхъ упражненій. Трудно сначала бываетъ связать актъ сознанія съ соотвѣтствующимъ движеніемъ, напр., руки. Потомъ это соединеніе, отъ повторности, становится легче и легче и заканчивается тѣмъ, что всегда всплываетъ вразъ, проявляется одновременно. Продолжаемъ упражненіе дальше и замѣтимъ, какъ постепенно сознаніе будетъ отходить назадъ, уступая мѣсто привычкѣ, а потомъ, въ концѣ концовъ, остается одна привычка, безсознательный навыкъ руки. Вотъ тогда-то и наступаетъ настоящая грамотность, если наше упражненіе руки имѣло эту цѣль. Такимъ образомъ, диктовка покоится на вѣрномъ, устойчивомъ фундаментѣ. Но и только. Самое-то зданіе на этомъ фундаментѣ она возводитъ не то, какое надо. Разборъ во время диктовки имѣетъ два существенныхъ недостатка: во 1-хъ, онъ массовый; во 2-хъ, основанъ на слуховыхъ впечатлѣніяхъ. Всякій диктуемый примѣръ разбирается двумя-тремя учениками, а остальные въ классѣ слушаютъ. Но кто поручится, что эти остальные дѣйствительно всѣ слушаютъ, а не заняты чѣмъ-нибудь своимъ? Въ большинствѣ случаевъ такъ и бываетъ, а потому предупредительный диктантъ всегда для нѣкоторыхъ, а въ отдѣльныхъ своихъ частяхъ и для всѣхъ, бываетъ наполненнымъ массой ошибокъ провѣрочнымъ, о чемъ методисты, однако,

не говорятъ, а учителя не догадываются. А если и догадываются, то окрикомъ, угрозой хотятъ принудить слушать всѣхъ, но безрезультатно, конечно. Къ тому, что предупредительный диктантъ невольно въ массѣ превращается въ повѣрочный, надо присоединить и второй недостатокъ—запоминаніе всѣхъ орѳограммъ на данныхъ впечатлѣній слуха. Допустимъ идеальную обстановку урока-слушаютъ внимательно положительно всѣ. И все-таки такого же идеально правильнаго письма диктуемаго не достигнуть: слуховыя впечатлѣнія слишкомъ капризны и измѣнчивы. А потому и съ этой стороны не избѣжать ошибокъ.

Отсюда ясенъ путь къ улучшенію. Не измѣняя психологическаго фундамента, безусловно правильнаго *мы должны массовый разборъ превратить въ единоличный, а слуховыя впечатлѣнія—въ зрительныя.* Намъ надо поставить дѣло такъ, чтобы ученикъ видѣлъ, имѣлъ передъ своими глазами орѳограммы, и объяснялъ бы *самъ*, почему пишется такъ, а не иначе. Первое намъ даютъ недавно народившіеся учебники по списыванію съ рукописнаго, второе мы сейчасъ установимъ.

Возьмемъ статью для списыванія изъ руководства Острогорскаго*).

НА ВОЛГѢ.

С. Дрожжина.

Смотритъ солнце съ небесъ и блеститъ, и горитъ, по полямъ и лугамъ *разстилается, не шелохнется лѣсъ*, только *пѣсня* звенитъ, гулкимъ эхомъ *вдали откликается.* И не дрогнутъ листы; у опушки *лѣсной рожь* стоитъ, словно море спокойное, *полевые цвѣты* надъ зеленой травой наклонились, отъ солнышка *знойнаго. Вдоль по Волгѣ* родной *съ хлѣбомъ* барки плывутъ; слышно лоцмана крикъ *раздается.* Бурлаки во всю *мочь* налегаютъ *впередъ* только мачта высокая *гнется*; и шагаютъ *они* по сыпучимъ пескамъ, по горячимъ и острымъ каменьямъ.

Всматриваясь въ это стихотвореніе съ точки зрѣнія орѳографіи, мы замѣтимъ три разряда словъ: очень легкихъ отъ сходства съ произношеніемъ, требующихъ знанія правила, болѣе трудныхъ, и самыхъ трудныхъ-требующихъ навыка руки, просто знанія, что пишется такъ, а не иначе. Къ послѣднему разряду относятся главнымъ образомъ нарѣчія. Какъ вы ни объясняйте, какихъ правилъ ни сообщайте для словъ данной статьи—*вдали, вдоль, впередъ*, ученики каждый слѣдующій разъ встанутъ въ недоумѣніи—какъ написать эти слова, пока въ отношеніи къ нимъ не выработается сноровки, чутья, свободнаго примѣненія

*) *А. Я. Острогорскій.* Русское правописаніе, стр. 65.

аналогіи. Или возьмемъ провинціализмы произношенія. Въ Пермской губерніи, напр., говорятъ не румяный, а *румянный, юнный, дрожжитъ*, а не дрожитъ, *бъжатъ*, а не бѣгутъ и т. д. Привычка удваивать звуки настолько сильна, что съ ней приходится упорно бороться даже въ высшихъ классахъ средней школы. Ясно, что выработка твердыхъ основъ правописанія въ отношеніи всѣхъ этихъ разрядовъ словъ не можетъ быть одинаковой. Ясно, конечно, и то, что первый разрядъ не требуетъ никакихъ объясненій, ученики просто списываютъ эти слова. Второй разрядъ словъ, набранныхъ у насъ курсивомъ, они сумѣютъ и должны объяснить, приложить къ каждому слову соотвѣтствующее правило. О третьемъ мы говорили: тамъ орограмма каждаго слова, по возможности, должна быть заучена, и только.

Прежде, чѣмъ списывать, статья читается въ цѣломъ сначала, потомъ по отдѣльнымъ словамъ, при чемъ на слова первой категоріи не обращается никакого вниманія, а на второй и третьей учитель останавливаетъ вниманіе учащихъ. Слова второго разряда ученики подчеркиваютъ въ книгахъ карандашомъ одной чертой, слова третьяго разряда— двумя*).

Самое подчеркиванье дѣлается съ слѣдующей цѣлью. Объясненіе правописанія всѣмъ классомъ мало надежно: обязательно многіе прослушаютъ. Надо поставить дѣло такъ, чтобы подчеркнутое ученикъ имѣлъ возможность объяснить самъ, безъ помощи учителя. Подчеркиваніе словъ и ведетъ къ этому. Когда ученикъ спишетъ статью, онъ выписываетъ подъ ней подчеркнутыя слова въ двѣ группы. Въ первой группѣ — *важныя слова*—слова выписываются по одному разу, но съ объясненіемъ рядомъ, за вертикальной чертой, во вторую — *особо-важныя слова*—безъ объясненій, но по три раза.

Въ ученическихъ тетрадяхъ подъ списанной статьей получится слѣдующее:

Важныя слова:

Разстилается	Есть предлогъ *раз* и глаголъ *стелить*.
Не шелохнется,	
откликается,	Глаголы 3 лица, *ъ* не надо, *не* отдѣльно
раздается,	съ глаголомъ.
гнется	
Рожь,	Имена существ. жен. рода, послѣ шипящихъ
мочь.	надо *ь*.

*) Не желающіе дѣлать подчеркиванія въ книгѣ могутъ повести дѣло нѣсколько иначе. Все нужное объясняется такъ же, какъ и въ первомъ случаѣ, потомъ ученики списываютъ въ свои тетради, въ которыхъ при повторномъ чтеніи съ учителемъ и дѣлаютъ соотвѣтствующія подчеркиванья.

Полевые цвѣты	Муж. родъ.
Знойнаго	Знойный.
По Волгѣ	Имя существ. собственное, отвѣчаетъ на вопросъ—гдѣ.
Они	Бурлаки, муж. родъ.
Пѣсня, цвѣты, хлѣбомъ	Коренныя слова.

Особо-важныя слова:

Вдали, вдали, вдали.
Вдоль, вдоль, вдоль.
Впередъ, впередъ, впередъ.

Въ объясненіяхъ важныхъ словъ читатель, конечно, замѣтилъ пестроту объясненій. Здѣсь есть пространныя теоретическія объясненія и односложно—практическія, есть и среднее между ними. Это сдѣлано съ цѣлью: я хотѣлъ на одномъ образцѣ показать, что объясненія эти можно дѣлать такъ, какъ захочетъ поставить ихъ самъ учитель. И только. Лично я сторонникъ чисто практическихъ, самыхъ краткихъ объясненій, какъ объясненія словъ —*полевые цвѣты, знойнаго, они.* Наблюдая за письмомъ учащихся начальныхъ школъ и среднихъ учебныхъ заведеній, я замѣтилъ у нихъ склонность къ экономіи силъ. Интересна исторія роста этой экономіи. Начальная школа учитъ ребенка писать по правиламъ, формулированнымъ правильно и пространно. Такъ онъ и пишетъ сначала, но постепенно формулировку правилъ сокращаетъ, пока не останется отъ нихъ одинъ остовъ, блѣдный намекъ на правило. Ученикъ третьяго отдѣленія, напр., слово *смѣетъ* напишетъ только тогда, когда выброситъ цѣлый арсеналъ словъ: *смѣетъ— глаголъ настоящаго времени, въ прошедшемъ будетъ смѣлъ, оканчивается на лъ, надо писать ъ.* И только послѣ этого можетъ написать. А ученикъ средней школы, освободившійся постепенно отъ старыхъ требованій и меньше находящійся подъ вліяніемъ учителей, пишетъ разсуждая такъ: *смѣетъ—смѣлъ.* И эта исторія, господа, естественная исторія души каждаго изъ насъ. Шагните еще на ступеньку выше, и тамъ начнется письмо уже безъ всякихъ правилъ, даже и такихъ сокращенно—урѣзанныхъ. Эта исторія-частичное проявленіе закона души, стремящейся во всемъ, какъ можно скорѣе, сознательный элементъ дѣятельности свести на безсознательный.

Съ точки зрѣнія этого закона ясно видна неправильность очень распространеннаго пріема, при которомъ учителя настойчиво требуютъ отъ учениковъ, чтобы они всегда приводили правила, и вслухъ для учителя, и про себя, полностью, въ той формулировкѣ, какъ она была выработана въ классѣ. Мнѣ думается, на долю этого пріема падаетъ очень большая вина въ безграмотности учениковъ: между хотѣніемъ написать слово и самымъ актомъ письма всегда лежитъ длинный рядъ словоизверженій, называемыхъ правилами, а по тому эти два акта и не сливаются во—едино. Такимъ образомъ, идя навстрѣчу указанному закону, учитель долженъ ускорять переходъ къ письму по правиламъ, выраженнымъ наивозможно кратко. Вотъ почему я и рекомендую запись самую краткую, по возможности, однословную, ту запись, которая проходитъ въ душѣ учениковъ, когда они мало—мальски привыкнутъ къ правилу и когда ихъ не стѣсняетъ своимъ вмѣшательствомъ учитель. Такими же должны быть и устныя объясненія, и только время отъ времени учитель проситъ нѣкоторыхъ учениковъ сказать правило и въ полной формѣ.

Теперь нѣсколько практическихъ замѣчаній. Какъ писать статью и объясненія-вразъ или нѣтъ? Если она небольшая, а тѣмъ болѣе словъ, требующихъ объясненій, немного, можно написать за одинъ разъ все. Обычно же лучше писать то и другое въ два пріема, объясненіе на другой день.

Какъ часто писать? Я практикую ежедневно и по такому плану. Статья прочитывается вся, но вся содержаніе не объясняется*), затѣмъ объясняется, какъ указано выше, правописаніе, послѣ чего ученики списываютъ ее. Списываніе производится дома, въ начальной же школѣ, гдѣ въ большинствѣ случаевъ на одного учителя приходится вся школа, въ крайности два отдѣленія, можно и въ классѣ. И тамъ отсутствіе объясненія содержанія статьи не отзовется на дѣлѣ: каждая статья вполнѣ понятна учащемуся безъ объясненій, начиная со второго полугодія третьяго отдѣленія, тѣмъ болѣе въ четвертомъ. Разъ списываніе производится въ классѣ, повѣрка дѣлается въ концѣ того же урока. Одинъ читаетъ и говоритъ, какъ написать прочитанное слово, остальные слѣдятъ, обмѣнявшись тетрадями съ товарищами**). А потомъ эти повѣрки могутъ быть и безъ учителя. Съ учителемъ провѣряютъ только выборку словъ съ объясненіями.

*) Статьи въ руководствѣ Острогорскаго подобраны очень легкія по содержанію, такъ что въ особыхъ объясненіяхъ могутъ и не нуждаться.

**) Предупреждаю, однако отъ мѣны тетрадями на первыхъ порахъ списыванія, когда ученики къ нему только что приступаютъ, тогда они, если только списываніе началось не съ первыхъ шаговъ обученія, дѣлаютъ очень много ошибокъ. Давать другому, также не твердому въ правописаніи, читать тетрадь съ ошибками нельзя.

Въ предлагаемомъ мною пріемѣ къ обычной при списываніи наличности орѳограммъ передъ глазами присоединяется и обязательное для каждаго объясненіе ихъ. Отъ частаго упражненія въ письмѣ, въ связи съ неизбѣжнымъ объясненіемъ, быстро вырабатывается навыкъ правильнаго письма, настолько твердаго, что онъ переходитъ и въ сочиненія. Противъ этого пріема, по обыкновенію, могутъ посыпаться возраженія. Многія изъ нихъ я предвижу, но оставляю безъ отвѣта. Я посовѣтую одно-сначала провѣрить его на практикѣ въ теченіе одного-двухъ мѣсяцевъ, потомъ и высказать свое мнѣніе. Опытъ скажетъ за себя самъ. А у меня онъ вотъ о чемъ говоритъ изъ практики $19^{11}/_{12}$ учебнаго года.

Вотъ ученикъ перваго класса городского училища С. Г., окончившій курсъ въ двухклассномъ училищѣ и оле принятый въ городское. Ученикъ очень трудный въ отношеніи исправленія: всѣ правила онъ знаетъ и безграмотное письмо въѣлось въ его душу. На провѣрочной диктовкѣ 21 сентября, вслѣдъ за экзаменомъ данной классу, онъ сдѣлалъ ошибки почти на всѣ правила, 24 ошибки на 18 строчкахъ и на правила правописанія именъ существительныхъ, прилагательныхъ, числительныхъ и глаголовъ (въ глаголахъ на наиболѣе употребительные). Ученикъ К. П., немного ниже средняго, на томъ же диктантѣ, сдѣлалъ 16 ошибокъ *). Первый черезъ 3 мѣсяца сдѣлалъ 17 ошибокъ, второй—3. Въ диктантѣ, сдѣланномъ съ нѣкоторой цѣлью черезъ 2 дня еще, у перваго 14 ошиб., у второго опять же 3. Также и у другихъ (въ классѣ 50 человѣкъ) количество ошибокъ въ оба раза было одинаково, при чемъ у болѣе лучшихъ—ни одной. Но такова сила пріема, что и С. Г. этотъ трудно-исправимый объектъ, въ диктовкѣ за 20 февраля сдѣлалъ уже только 6 ошибокъ, при чемъ число правилъ расширилось значительно, введены всѣ правила на глаголы, многія на мѣстоименія и нарѣчія.

Вотъ М. М. и З. С., среднія ученицы-третьяго класса гимназіи первая и шестого-вторая. М.М. на первомъ провѣрочномъ диктантѣ на всѣ правила этимологіи сдѣлала 48 ошибокъ, черезъ мѣсяцъ—12, черезъ два и три по 5. А З. С. на первомъ диктантѣ на всѣ правила этимологіи и синтаксиса сдѣлала 30 ошибокъ (большинство этимологическія), черезъ мѣсяцъ 18 (большинство синтактическія), черезъ три—6. Теперь этимологическихъ ошибокъ она почти совсѣмъ не дѣлаетъ и достаточно тонко разбирается даже въ сложныхъ правилахъ на знаки препинанія, напр., на точку съ запятой и тире.

---

*) Надо обратить вниманіе на то, что за позднимъ открытіемъ новаго городского училища, принятъ былъ въ училище форменный оборъ. Всѣ болѣе лучшія поступили въ различныя среднія учебныя заведенія и въ другія городскія училища города.

Изъ этихъ примѣровъ видно, насколько продуктивенъ предлагаемый пріемъ*). Прибавимъ къ сказанному раньше, что съ учениками я велъ списываніе ежедневно, а съ ученицами-черезъ день Съ первыми проходилась практически и этимологія, со вторыми-нѣтъ.

VI.

Въ заключеніе, подходя къ практической части нашей методики письма, мы должны остановиться еще на одномъ очень важномъ вопросѣ—когда начинать обученіе письму, вмѣстѣ ли съ началомъ обученія чтенію или потомъ приступать къ нему, спустя извѣстное время?

На этотъ вопросъ въ литературѣ и практикѣ есть два отвѣта-*методъ совмѣстнаго обученія письму-чтенію*, при которомъ обученіе чтенію и письму ведется не только параллельно, но письмо даже предшествуетъ чтенію, по крайней мѣрѣ, въ теоретической постановкѣ, и *методъ раздѣльнаго обученія чтенію и письму*, по которому ученики обучаются сначала чтенію, а потомъ, по прохожденіи букваря, и письму.

Который изъ этихъ двухъ отвѣтовъ правильнѣе и насколько онъ правиленъ, мы сейчасъ увидимъ, а прежде, чтобы легче разобраться въ этомъ вопросѣ, намѣтимъ основныя требованія, съ точки зрѣнія которыхъ и будемъ разсматривать его.

Эти требованія мы можемъ свести къ 5 основнымъ положеніямъ:—

1) Письмо только тогда будетъ поставлено правильно, когда оно станетъ отвѣчать народившейся потребности души;

2) когда съ перваго—же слова ученикъ станетъ писать совершенно свободно и сознательно;

3) когда оно будетъ отвѣчать психологическимъ законамъ письма;

4) когда оно станетъ орудіемъ населенія памяти цѣлыми зрительными образами письменныхъ словъ; и—

5) когда съ перваго—же слова ученикъ вполнѣ отчетливо—ясно станетъ видѣть, что онъ пишетъ сочиненія, а не рядъ безсмысленныхъ буквъ, даже и словъ.

Самымъ широко-распространеннымъ методомъ обученія грамотѣ въ настоящее время является совмѣстный методъ. Съ него мы и начнемъ нашъ разборъ.

*) По этому вопросу я подготовляю къ печати экспериментальное изслѣдованіе.

При совмѣстномъ методѣ обученія письму — чтенію не можетъ быть, конечно, и рѣчи о потребности въ письмѣ. Приступая къ изученію чтенія и письма послѣ предварительныхъ упражненій, ученикъ не умѣетъ читать, не понимаетъ секрета чтенія, еще меньше можетъ онъ понимать сущность болѣе труднаго искусства — письма. Потребность въ проявленіи чего — либо наростаетъ у человѣка только тогда, когда душа его овладѣла матеріаломъ всесторонне, когда онъ рвется наружу самъ. Ничего подобнаго мы не видимъ при совмѣстномъ методѣ обученія грамотѣ. Какъ человѣка совершенно чуждаго кузнечному ремеслу, подвести къ станку для ковки лошадей и заставить его устроить лошадь въ станкѣ и подковать,—заставить, значитъ, признаться въ своей несостоятельности, такъ и ребенку дать написать слово, когда онъ еще не умѣетъ читать, дать совершенно непосильную работу, даже больше—безсмысленно-вредную: взрослый человѣкъ знаетъ, что ему нужно дѣлать и зачѣмъ, только не умѣетъ этого сдѣлать, не умѣетъ подковать, а здѣсь ребенокъ ничего не знаетъ—что, какъ и зачѣмъ дѣлать. — Когда—же у ребенка является потребность въ письмѣ? Только тогда, когда онъ вполнѣ освоится съ механизмомъ чтенія, когда онъ не только сумѣетъ прочитать данное ему слово вполнѣ свободно, но и легко, помимо своихъ сознательныхъ усилій; можетъ представить его въ умѣ, какъ цѣлый образъ, живую картинку; когда въ сознаніи ребенка вспыхнетъ новое представленіе—слово, какъ живой организмъ До тѣхъ поръ не явится никакой потребности, до тѣхъ поръ нѣтъ смысла и писать слова, упражнять въ томъ, что чуждо душѣ ребенка, непонятно и неинтересно.

Вполнѣ свободнымъ и сознательнымъ письмо, какъ мы видѣли, можетъ быть только тогда, когда въ немъ явилась потребность, т. е. когда оно имѣетъ въ душѣ соотвѣтствующую подготовку. Въ чемъ она заключается—мы, отвѣчая на вопросъ о времени рожденія потребности въ письмѣ, то—же сказали: умѣющій читать, умѣетъ и писать, понимая подъ письмомъ пока только его сущность. Мы всѣ хорошо знаемъ о значеніи и силѣ перваго впечатлѣнія. У каждаго изъ насъ найдется въ воспоминаніяхъ не мало свѣтлыхъ и горькихъ первыхъ минутъ. Я и сейчасъ живо помню свое душевное состояніе, когда впервые прочиталъ и понялъ разсказъ на французскомъ языкѣ. Я ликовалъ, ногъ подъ собой не замѣчалъ, идя этимъ весеннимъ утромъ въ школу; самое утро мнѣ казалось остро-- яркимъ, праздничнымъ. Такое—же душевное состояніе долженъ пережить и ребенокъ, написавъ первое свое слово: всякая удача, въ особенности первая удача, окрыляетъ человѣка Развѣ что—нибудь подобное переживаетъ ребенокъ при современномъ широко-распространенномъ совмѣстномъ методѣ обученія грамотѣ? Нѣтъ. Онъ не только не испытываетъ ничего подоб-

наго, не только не вдохновляетъ, не поддерживаетъ себя этими воспоминаніями впослѣдствіи, онъ переживаетъ горечь, тупое, а нерѣдко и острое чувство безпомощной растерянности при воспоминаніи объ этихъ первыхъ долгихъ часахъ ученья письму. Всякая неудача не парализуется свѣтлыми воспоминаніями изъ прошлаго, а, наоборотъ, усугубляется съ каждымъ разомъ. Школа должна создать эту свѣтлую минуту, способную яркимъ лучомъ прорѣзывать всѣ уроки письма до конца учебнаго курса. Не разъ, роясь въ своихъ воспоминаніяхъ, я останавливался, между прочимъ, на близко подходящемъ въ данномъ случаѣ фактѣ. Пока я не изучалъ геометріи, заглядывая изрѣдка въ учебники товарищей, думалъ, какъ я буду учить ее—ничего буквально не понимаю. Но когда началъ учить, дѣло пошло легко. Хотя наука и незнакомая и не такъ, чтобы и доступная юному возрасту, но изучалась свободно, благодаря интересу, возбужденному ей раньше. Вотъ это то *наростаніе интереса, какъ подготовительную ступень потребности*, совмѣстный методъ и опускаетъ изъ виду, начиная обученіе письму преждевременно. Когда ученикъ умѣетъ прочитать слово, представить его въ своемъ умѣ, тогда онъ сумѣетъ его и написать и переживетъ дѣйствительно радостную минуту: за нѣсколько минутъ не умѣлъ писать, думалъ, можетъ быть, что и не научится никогда этому искусству, и вдругъ—оказалось, написалъ слово и написалъ самъ,—умѣнье, невѣдомое для него самого, крылось и зрѣло гдѣ-то внутри его. Отнынѣ онъ умѣетъ писать!

Но, какъ ни важна эта минута сама по себѣ и въ дальнѣйшемъ, мы откладывали начало обученія письму не изъ—за нея только. Вмѣстѣ съ переживаніемъ этой минуты, вмѣстѣ съ переживаніемъ сладости творчества, *ребенокъ кладетъ начало правильному письму въ смыслѣ слѣдованія психологическимъ законамъ его.* Мы уже говорили объ этихъ законахъ выше. Процессъ письма, какъ мы видѣли, сводится къ 3-мъ основнымъ положеніямъ—разложеніе слова на звуки, припоминаніе буквъ, запись ихъ. Второе положеніе, припоминаніе буквъ, вскорѣ уничтожается, такъ какъ звукъ и буква отъ практики сливаются воедино, а первое и второе протекаютъ во время письма одновременно. Съ теченіемъ времени разложеніе не идетъ дальше слога и одновременная запись происходитъ настолько быстро, что получается впечатлѣніе полнаго отсутствія разложенія.

Ученикъ, пишущій свое первое слово, свободно и сознательно слѣдуетъ этому закону, а начавшій писать раньше учится тому, отъ чего впослѣдствіи придется отучиваться, съ перваго раза кладетъ задатки неправильнаго письма. Въ самомъ дѣлѣ, какъ можно писать ребенку сознательно, психологически пра-

вильно, разъ онъ не видитъ, не знаетъ цѣлаго слова, не можетъ самъ разложить его на части, звуки. Отсюда и звуковая диктовка, въ которой весь трудъ разложенія ложитъ на учителѣ, пока онъ не научится разлагать самъ, что бываетъ не скоро. А когда онъ научится этому искусству, у него выработается привычка психологически неправильнаго письма: разлагать слово отъ начала до конца прежде, чѣмъ писать его; писать слово не одновременно съ разложеніемъ, а по памяти, припоминая раньше разложенное; разложеніе производить не самому, а при помощи другихъ, больше—пассивно, механически запоминая разложенное другими. А отсюда, какъ необходимое—пропуски буквъ, слоговъ, перестановка ихъ и т. д., наблюдаемые не только въ началѣ ученья, но даже и на выпускныхъ экзаменахъ. Звукъ и буква такъ въѣдаются въ сознаніе учащихся за время изученія алфавита, что и впослѣдствіи долго, долго они не въ состояніи изъ-за нихъ, какъ изъ-за лѣса-лѣса, видѣть цѣлое слово, какъ самостоятельный организмъ. Идущее на смѣну диктовки списываніе, при наличности совмѣстнаго метода, не исправляетъ сущности дѣла—ребенокъ на первыхъ порахъ списываетъ механически, буква за буквой, не умѣя иначе дѣлать сначала, а потомъ уже по привычкѣ.

Только тогда минуетъ этой горькой чаши ребенокъ, когда онъ приступитъ къ письму словъ, видя отчетливо въ словѣ какъ самостоятельное цѣлое, такъ и составныя части его, когда на эти составныя части сумѣетъ разложить слово самъ. Совмѣстный методъ обученія грамотѣ ни въ коемъ случаѣ не можетъ дать этого, не можетъ такимъ образомъ привить и процессовъ психологически правильнаго письма.

Современная наука начинаетъ развивать новый взглядъ на процессъ нашего чтенія. Она говоритъ, что мы читаемъ, не складывая буква за буквой, какъ думали раньше, а сразу узнаемъ слово по его одной-двумъ характернымъ черточкамъ, какъ узнаемъ своего хорошаго знакомаго издали, не разглядывая его, а сразу, по общему впечатлѣнію, получаемому всегда одинаковымъ отъ него; она говоритъ, что грамотность-это заселеніе памяти зрительными образами печатныхъ словъ. Тоже самое приходится сказать и о грамотности письменной. Орѳографически грамотенъ тотъ, у кого память заселена письменными словами, зрительными образами письменныхъ словъ. Когда это возможно? Не раньше, какъ ребенокъ сумѣетъ не только написать его, но и обнять умственнымъ взоромъ, какъ цѣлое, какъ живой, самостоятельный образъ; другими словами, не раньше, какъ путемъ упражненій въ чтеніи онъ подниметъ себя на ту ступень, когда слово въ сознаніи встанетъ живымъ организмомъ, самостоятельнымъ цѣлымъ. До тѣхъ поръ письмо—механическая копировка буква за буквой, *вѣчно-*

новая работа. Изъ всего вышеизложеннаго мы видимъ, что методъ совмѣстнаго обученія письму-чтенію не задается этими цѣлями, да и не въ силахъ ихъ выполнить.

На послѣднемъ положеніи-письмѣ сочиненій съ перваго-же слова, мы останавливаться не будемъ, такъ какъ оно подробно развито въ 1 главѣ настоящей книги. Скажемъ только, что и это вполнѣ законное требованіе выполнимо только тогда, когда ученикъ сумѣетъ написать вполнѣ свободно слово, начертаніе котораго не расходится съ его произношеніемъ. Опять таки это возможно не при совмѣстномъ методѣ обученія письму-чтенію.

Такимъ образомъ, мы вполнѣ наглядно подошли къ выводу, что съ точки зрѣнія требованія раціонально поставленнаго письма преимущество остается за методомъ раздѣльнаго обученія чтенію и письму. Приводя въ I части нашей методики, въ методикѣ по обученію грамотѣ, много другихъ соображеній въ пользу сдѣланнаго вывода, мы сейчасъ остановимся мимоходомъ на другомъ вопросѣ-насколько правиленъ и этотъ методъ въ его теоретической разработкѣ.

Противники раздѣльнаго метода обученія грамотѣ вполнѣ справедливо выставляли возраженіе, что начинать обученію письму по прохожденіи всего букваря слишкомъ поздно, долго приходится держать учениковъ на письмѣ элементовъ. *Надо начинать обученіе письму не по прохожденіи всего печатнаго алфавита, не съ начала, не въ срединѣ, а когда учитель увидитъ, что ученики достаточно духовно подготовились, что у нихъ народилась потребность въ письмѣ.* Слѣдуя нашему методу обученія грамотѣ и системѣ прохожденія звуковъ-буквъ, *) мы, на основаніи не однолѣтней практики, можемъ сказать, что къ письму можно приступить при переходѣ къ 3 ступени обученія чтенію, т. е. по изученіи печатныхъ буквъ 20, примѣрно.

Основной нашъ выводъ тотъ, что *письмо мы начинаемъ только тогда, когда ученикъ можетъ писать съ перваго же слова вполнѣ свободно, сознательно и самостоятельно; когда за написаннымъ словомъ онъ въ состояніи будетъ видѣть цѣлый образъ, который и останется въ его зрительной памяти.*

Установивъ этотъ общій выводъ, мы можемъ перейти и къ изложенію самой методической проработки матеріала.

---

*) См. нашу методику по обученію грамотѣ, гдѣ мы излагаемъ свой методъ обученія чтенію и письму (готовится къ печати).

Глава третья.

„Слова--заглавія вещей".

Бэконъ.

„Учите заглядывать въ душу родного слова".

Магеръ.

Предлагая въ первой главѣ нашъ методъ аналогіи, мы съ нимъ вмѣстѣ вносили въ школьную работу жизненность, вводили въ стѣны школы самое природу съ ея основнымъ педагогическимъ нервомъ. Методомъ аналогіи мы дали основную, руководящую идею для новаго метода преподаванія. Предлагая во второй главѣ свою систему прохожденія грамматическихъ и орографическихъ свѣдѣній, мы предлагали систему, основанную на законахъ душевной жизни ребенка, а потому и болѣе подходящую, чѣмъ существующая Эта система должна служить подвижнымъ остовомъ при работѣ въ школѣ по методу аналогіи, а для тѣхъ, кто сильно сжился съ существующимъ методомъ и не рѣшится двинуться по новому пути аналогіи, эта система можетъ пройти въ стѣны школы въ видѣ неподвижной системы, но системы улучшенной. Въ этой главѣ мы намѣтили путь, по которому основная идея аналогіи должна пройти для своего практическаго осуществленія. А въ настоящей главѣ мы укажемъ, какъ въ каждомъ данномъ случаѣ надо обдѣлывать матеріалъ, изъ котораго будетъ построенъ нашъ путь, въ ней мы дадимъ основы практической проработки развиваемыхъ нами идей. Краткіе, а мѣстами и довольно подробные, поурочные конспекты расчитаны на то, чтобы каждымъ изъ нихъ дать понятіе о какомъ-нибудь новомъ пріемѣ автора или видоизмѣненіи существующаго.

Младшее отдѣленіе.

Урокъ 1-й.

Это первый урокъ письма. Когда его начинать, было говорено во второй главѣ. подъ цифрой 6.

Учитель проситъ хорошенько посмотрѣть на первую картинку, на слово *ау*, и разсказать, что нарисовано на ней*). Хоромъ**) ученики разсказы-

*) Уроки ведутся по руководству автора: Учебникъ „Новый путь обученія родному языку". (Сочиненіе, правописаніе, грамматика). В. I.

**) О хоровыхъ отвѣтахъ придется сказать нѣсколько словъ. Какъ и во многомъ другомъ, взглядъ на хоровые отвѣты у насъ въ литературѣ до сихъ поръ не установился надлежащимъ образомъ. Замѣчается три теченія. Нѣкото-

ваютъ. Потомъ все, связно, повторяетъ одинъ—другой. Теперь прочитайте про себя, что подписано подъ картинкой. Кто прочитаетъ вслухъ? кто еще разскажетъ все, что нарисовано? А что подписано? Эту часть урока можно провести почти по любому букварю: картинка есть вездѣ.

Хорошо! Мы еще не учились писать, теперь станемъ учиться. Посмотрите хорошенько, какъ написано прочитанное нами слово. Теперь смотрите на доску, *я буду писать. Вы же говорите мнѣ, какъ писать.* Пишетъ подъ диктовку учениковъ, поясняя имъ, что обѣ буквы соединяются волосной чертой. Прочитайте про себя. Прочитаемъ вслухъ. Ты, ты... Прочитаемъ всѣ вмѣстѣ.

Теперь смотрите на меня и слушайте, что я буду говорить. Вы видите часы? Посмотрите на нихъ еще хорошенько. Закройте глаза, и думайте о часахъ. Можете вы о нихъ разсказать теперь. Что у нихъ нарисовано вверху? Большіе или маленькіе они? Какія у нихъ стрѣлки? На часы вы не смотрѣли, а разсказали о нихъ,—почему? Да, вы ихъ знаете, вы какъ—будто смотрѣли на нихъ, *видѣли въ умѣ. Закройте еще разъ глаза и постарайтесь увидать ихъ въ умѣ еще.*

рые къ хоровымъ отвѣтамъ относятся сдержанно, ихъ стараются допускать, какъ можно рѣже. Другіе, наоборотъ, видятъ въ нихъ панацею всѣхъ золъ, употребляютъ ихъ на каждомъ шагу, и почти одни ихъ. При томъ же эти отвѣты даются при отсутствіи всякой дисциплины, производятъ впечатлѣніе гвалта. Существуетъ и третье теченіе—среднее между вышеназванными. Оно придаетъ очень большое значеніе хоровымъ отвѣтамъ, но эти отвѣты бываютъ вычищены, вылощены, проходятъ безъ сучка и задоринки. Въ классѣ раздается не безпорядочный крикъ, а стройное скандированіе слоговъ отвѣта подъ мѣру со стороны учителя. Въ этихъ случаяхъ до хорового отвѣта обязательно бываетъ два-три единичныхъ. Это послѣднее теченіе является настоящимъ выразителемъ взгляда современной школы на хоровые отвѣты. Чтобы судить о достоинствахъ и значеніи практикуемаго пріема, надо прежде знать цѣли, которыя ему придаются. По установившемуся мнѣнію назначеніе хоровыхъ отвѣтовъ—закрѣпить выработанное въ классѣ, сдѣлать достояніемъ всѣхъ. Спрашивается, достигаютъ ли хоровые отвѣты цѣли, предъявляемой имъ? Уже самая цѣль указываетъ на безмолвное признаніе, что учитель не въ силахъ взять вниманіе всего класса въ свои руки, не въ силахъ передать все и всѣмъ на урокѣ. Въ хоровыхъ отвѣтахъ, значитъ, внѣшняя сила, которая стягиваетъ на время вниманіе всѣхъ въ одинъ пунктъ. Ясно, что при такой постановкѣ дѣла хоровые отвѣты не достигаютъ своихъ цѣлей. Учитель работаетъ съ нѣсколькими учениками, остальные слышатъ въ край уха, а то и совсѣмъ не слышатъ, а потому и хоровые отвѣты скользятъ по поверхности ихъ сознанія, ничуть не задѣвая души.

Я придаю хоровымъ отвѣтамъ совсѣмъ иное назначеніе. Они должны возбудить интересъ, работоспособность, вызвать волну общаго вниманія къ предлагаемому. А разъ это такъ, хоровой отвѣтъ—отвѣтъ *каждаго*, что *онъ* думаетъ,

Скажите мнѣ, кого у насъ нѣтъ сегодня въ классѣ? Закройте глаза и постарайтесь увидать его въ умѣ. Видите? Разскажите, что вы видите, какой онъ? Почему же вы его видите въ умѣ? Да, знаете его. Вѣрно!

А ну-те-ка, закройте глаза и постарайтесь увидать меня? А мать свою? брата? сестру? Почему же вы видите ихъ въ умѣ? А картинку, которую сейчасъ смотрѣли, увидите или нѣтъ? Разскажите, что же вы видите въ умѣ? Вѣрно. Почему? Знаемъ ее. Посмотрите на самую картинку. А теперь посмотрите на слово подъ ней, *хорошенько посмотрите.* Потомъ закройте глаза и *постарайтесь увидать это слово въ умѣ, написаннымъ передъ вашими закрытыми глазами.* Запомнили слово? Закройте глаза и читайте его въ умѣ. Видите?! Почему же вы его видите? Да, вы его знаете, запомнили. Такъ и впередъ будемъ дѣлать: *прежде, чѣмъ писать слово, посмотримъ его въ умѣ. Если увидимъ, значитъ, запомнили, если нѣтъ, надо будетъ еще хорошенько его посмотрѣть*).*

что *у него* всплыло въ душѣ, а не повтореніе сказаннаго другими. Пусть это *свое* у нѣкоторыхъ, можетъ быть, и не будетъ прямо относиться къ дѣлу—не важно: всколыхнутое въ душѣ свяжетъ живою нитью интереса и все дальнѣйшее, нужное учителю. А это только и надо. Отсюда вполнѣ естественно различіе и въ веденіи ихъ, въ практическомъ примѣненіи. Хоровые отвѣты не должны втискиваться въ опредѣленныя рамки, какъ сверхъ-благовоспитанныя дѣти, которымъ на прогулкѣ ихъ няни не даютъ взглянуть лишній разъ въ сторону или назадъ, а свободнымъ, ничѣмъ не стѣсняемымъ изліяніемъ души. А потому за дикимъ, нескладнымъ крикомъ, если только учитель сумѣетъ воспользоваться всѣмъ, что вытекаетъ изъ него, я вижу стройную гармонію: дружную работу *каждаго* въ классѣ.

Съ внѣшней стороны эти отвѣты напоминаютъ второе указанное теченіе, но только, именно, съ внѣшней. Тамъ хоровой отвѣтъ—отвѣтъ на вопросъ учителя, здѣсь—возбудитель вниманія, сила, вызывающая на работу всѣхъ; тамъ—все обученіе построено главнымъ образомъ на хоровыхъ отвѣтахъ, здѣсь они—исходный пунктъ для работы класса при единичныхъ отвѣтахъ. Гдѣ надо возбудить интересъ у всѣхъ, привлечь вниманіе къ работѣ, тамъ прибѣгаемъ къ хоровымъ отвѣтамъ, гдѣ интересъ сразу можетъ возникнуть безъ нихъ, тамъ они излишни. Здѣсь не мѣсто вдаваться въ подробности практическихъ указаній, скажу только, что къ хоровымъ отвѣтамъ почаще надо прибѣгать не только на первомъ году, но я лично не стѣсняюсь прибѣгать къ нимъ и на 6—7 году обученія.

*) Обращаю вниманіе на выдвигаемый мною пріемъ, на психологическое значеніе умственнаго представленія словъ при помощи закрыванія глазъ. Ребенокъ до тѣхъ поръ не пойметъ, что значитъ представить, увидать слово въ умѣ, пока онъ не сумѣетъ его дѣйствительно увидать. Когда же это возможно? Когда онъ закроетъ глаза и подумаетъ о словѣ, постарается увидать его, въ крайнемъ случаѣ, отвернется въ сторону, при чемъ на первыхъ порахъ дѣйствительно одно закрываніе глазъ. Провѣрьте на себѣ. Когда легче, лучше можно увидать желаемое, какъ живое? Конечно, всякій сразу же скажетъ на

Теперь посмотрите еще разъ на слово, прочитайте его и спишите.

Сравняйте написанное съ тѣмъ, что на доскѣ, подъ картинкой. Спишите еще разъ, кто припомнитъ разсказикъ.

Обращаемъ вниманіе, что пріемъ сравненія написаннаго въ различныхъ мѣстахъ необходимъ: онъ лишній разъ заставляетъ взглянуть на слово, улучшаетъ запоминаніе и развиваетъ соотвѣтствующую зоркость и болѣе ясное умственное представленіе образа даннаго слова.

Такъ ведется урокъ и дальше, только составленіе разсказиковъ замѣняется загадками.

Теперь слушайте, я вамъ задамъ загадку: „*Травы поъмъ, зубы выступлю; песку хвачу, опять наточу*“. Кто повторитъ? А кто отгадаетъ? Почему вы думаете, что это *коса?* А кто найдетъ косу на картинкѣ? Прочитайте, что подписано подъ картинкой. Еще разъ хорошенько прочитайте и будете разсказывать мнѣ, а я писать стану на классной доскѣ. Прочитайте же, что я написалъ? Покажите картинку? А кто разскажетъ загадку?

основаніи своего неоднократнаго опыта, что только при закрытыхъ глазахъ. Вотъ эта-то отчетливость видѣнія и нужна намъ, какъ вѣрное средство дать понятіе, что значитъ слово, какъ цѣлый живой организмъ.

Противъ этого пріема возражаетъ г. Тростниковъ. Онъ въ своей методикѣ говоритъ: „Закрываніе глазъ или смотрѣніе въ сторону едва ли пригодно, такъ какъ можетъ вводить дѣтей въ искушеніе взглянуть на слово“. *(М. А. Тростниковъ.* Методика письма и письменныхъ упражненій. 3 изд., стр. 63). А въ брошюрѣ его же: „Почему въ школахъ пишутъ орѳографически неправильно? Какъ устранить этотъ недостатокъ?“. Предшествующія слова „едва ли пригодно“ онъ замѣняетъ другимъ, болѣе категоричнымъ—„не пригодно“. Свое сужденіе г. Тростниковъ высказываетъ на основаніи моихъ словъ о списываніи (они будутъ приведены ниже), сказанныхъ мимоходомъ, съ другими цѣлями, въ статьѣ моей: „Принципы новой методики обученія грамотѣ“ (см. жур. „Для Народнаго учителя“ за 1910 г., № 8). Я согласенъ съ мнѣніемъ г. Тростникова, какъ думаю, и онъ согласится съ моимъ, поближе познакомившись съ его обоснованіемъ на страницахъ этой методики. На первой ступени, а она и имѣлась въ виду въ статьѣ, только психологическій пріемъ закрыванія глазъ приведетъ къ цѣли—дать понятіе о словѣ, какъ цѣломъ,—словами учителю не разъяснить его. Пока нѣтъ этого понятія, всѣ пріемы списыванія безсильны дать что-нибудь положительное. Но разъ это понятіе образовано, закрываніе глазъ теряетъ свое значеніе, становится „непригоднымъ“ и вступаетъ въ силу пріемъ, рекомендуемый г. Тростниковымъ, „чтобы они (ученики) во время списыванія закрывали прочитанное слово или предложеніе пропускной бумагой“. Только я къ этому пріему присоединяю еще небольшое требованіе, какъ переходное отъ представленія слова при закрытыхъ глазахъ къ представленію ихъ вообще, при закрытыхъ словахъ: ученики смотрятъ на закрытое мѣсто, какъ бы стараясь увидать сквозь бумагу написанное. Это приковываетъ ихъ вниманіе къ слову, давая сосредоточиваніе мысли на нужномъ (и мы, взрослые, когда хочемъ представить что-нибудь яснѣе, упорно вперяемъ глазъ въ одну точку, если можно, въ ту сторону, гдѣ находится объектъ нашего вниманія). Само собой ясно, что и

Теперь посмотрите на слово хорошенько и прочитайте также въ умѣ съ закрытыми глазами. Видите? Еще разъ прочитайте на доскѣ. Пишите.

Дальше по образцу вышеизложеннаго.

Слѣдующія два слова —*муха* и *коза* пишутся по загадкамъ: *Кто надъ нами вверхъ ногами? Кто съ бородой родился?* При этомъ про козу можно разсказать и сказку: *Волкъ и козлята**). См. „*Родное Слово*" Ушинскаго, ч. 1.

Всякій урокъ съ учителемъ заканчивается самостоятельной работой, проработкой того же, что было сдѣлано съ учителемъ. Въ учебникѣ нашемъ матеріалъ съ этой цѣлью подобранъ систематично и съ указаніемъ веденія урока. Обычно, ученики должны поочередно прочитать по учебнику рядъ словъ, тѣхъ же, которыя были писаны съ учителемъ, но въ иномъ порядкѣ; показать картинку на сосѣдней страницѣ, нарисовать и подписать ее, прочитавъ предварительно подпись еще разъ. Написанное сравнивается съ книжнымъ текстомъ**).

этотъ пріемъ практикуется въ первомъ отдѣленіи и до тѣхъ поръ только, пока не утвердится у нихъ привычка видѣть слова, какъ слова. Послѣ этого достаточно одного закрыванія словъ бумагой.

Каково же значеніе списыванія по предлагаемому нами пріему? Я приведу отрывокъ изъ своей статьи, названной выше въ этой сноскѣ.

„На съѣздѣ я демонстрировалъ по просьбѣ участниковъ съѣзда на практическомъ урокѣ свои пріемы обученія письму. Я попросилъ у учительницы очередной матеріалъ (*ь* въ серединѣ слова) и далъ его ученикамъ, не такъ, какъ это совѣтуется руководствами Некрасова и Пуцыковича. Ученики видѣли, какъ я писалъ на классной доскѣ слова: кольцо, пальцы, серьги, письмо и т. д. Но—между прочими пріемами—прежде, чѣмъ написать самимъ каждое слово, они, по моей просьбѣ, представляли его въ умѣ, передъ своими глазами, закрывши ихъ или смотря въ сторону, какъ бы написаннымъ, какъ бы живымъ. И когда ученики заявляли мнѣ, что они хорошо видятъ нужное слово въ умѣ, тогда только писали его,—и писали, можно сказать, безошибочно: на 84 слова (21 человѣкъ написалъ по четыре слова) сдѣлано 5 ошибокъ, т. е. меньше 6%. Это при не привычкѣ учениковъ писать такимъ образомъ, при первой пробѣ, да еще при многолюдномъ собраніи. Вчера одна сосѣдняя учительница сказала мнѣ, что она примѣняла данный пріемъ и получила совершенно безошибочное письмо. Вполнѣ понятно: она не первый мой пріемъ примѣняетъ,—ея ученики уже приспособились", ихъ не развлекаетъ внѣшняя сторона пріемовъ, на нихъ воздѣйствуетъ уже одна внутренняя, которая и дастъ въ результатѣ почти безошибочное письмо. Это въ началѣ занятій, а при надлежащей выдержанности со стороны учителя въ дальнѣйшемъ и еще больше, совершенно безошибочное.

*) Разсказанное въ классѣ учитель проситъ повторять дома своимъ матерямъ или сестрамъ, братьямъ. Практика въ устномъ разсказѣ.

**) За неимѣніемъ учебника можно сдѣлать такъ. Проработанныя слова учитель пишетъ на классной доскѣ столбцами, столбца въ два, въ иномъ порядкѣ. Ученики же въ этомъ порядкѣ рисуютъ и подписываютъ.

На первомъ урокѣ съ учителемъ ученики пишутъ по картинкамъ слѣдующія слова: *ау, уа, му, коса, муха, коза.*

На самостоятельномъ письмѣ, начинающемся со второго урока, пишутся проработанныя съ учителемъ слова только сначала тѣ, которыя служатъ названіями въ смыслѣ рисованія простыхъ предметовъ, а затѣмъ и остальныя по такому плану: „найдите остальныя картинки, прочитайте написанное подъ ними, спишите къ себѣ и провѣрьте".

P. S. Умственное представленіе слова прежде, чѣмъ писать его, необходимо проводить во весь курсъ.

Урокъ 2-й.

На второмъ урокѣ пишутся слова: *мама, сума, куры, рама, соха, хата, корова, собака.*

На первыя два слова придумываются разсказики. Разсказы придумываются всѣмъ классомъ, хоромъ: одинъ одно, другой другое. Потомъ сводятся въ одно стройное подъ руководствомъ учителя то же классомъ, и затѣмъ уже однимъ кѣмъ-нибудь повторяются. Это занятіе очень интересуетъ дѣтей и скоро становится любимымъ. Не нужно только обезкураживаться на первыхъ порахъ, пока нѣкоторые стѣсняются, нѣкоторые не знаютъ, что отъ нихъ требуется, а нѣкоторые, по малоспособнѣе, не въ силахъ еще раскачать себя. Два три разсказа составитъ учитель, какъ образецъ, два-три при его ближайшемъ участіи, а тамъ .. учитель только запоминай тверже все, что предлагается, какъ предсѣдатель на бурномъ собраніи.

Не слѣдуетъ забывать, что составленіе этихъ разсказиковъ имѣетъ значеніе не минутное только—скрасить, подсластить горькую пилюлю запоминанія орѳографіи данныхъ словъ, но и большее—упражненіе въ развитіи сообразительности, устной рѣчи, а черезъ то подготовка къ письменнымъ сочиненіямъ.

На остальныя слова даются загадки. Кто по зернышку клюетъ, а сытъ бываетъ? *Куры.* Сама не грѣетъ, а холодъ не пускаетъ? *Рама.* Сама не ѣстъ, а другихъ кормитъ? *Соха.* Своя хатка—родная матка. (Почему?—объяснить). Четыре ходаста, два бодаста, седьмой вертунъ. *Корова.* Лежитъ на сѣнѣ, сама не ѣстъ и другимъ не даетъ. *Собака.*

Пусть только не стѣсняется учитель неумѣньемъ своимъ собственнымъ и учениковъ рисовать: нужно не умѣнье, не изящество, а психологическій процессъ. А умѣнье придетъ само собой.

Для руководства учитель можетъ взять хорошую книжку *Панова* и *Соколова*: Дитя-художникъ, а еще лучше *Ванъ-Дейка*, 10 вып.. методически и очень послѣдовательно отъ простого къ сложному рисованію составленные.

Загадки ученикамъ никогда не надоѣдятъ, но письмо, отгадокъ по неопытности или по привычкѣ къ старому методу — писать потому, что это такъ надо, можетъ обратиться въ скучное занятіе, если къ тому же учитель будетъ дѣлать неумѣстныя взысканія. Надо и въ письмѣ отгадокъ поставить дѣло такъ, чтобы ученики видѣли цѣль этого письма, чтобы эта цѣль была интересная, понятная для нихъ самихъ.

На первыхъ порахъ учитель можетъ заявить ученикамъ, что отгадки потому надо записывать, что загадокъ будетъ предложено много, записать самыя загадки они не сумѣютъ еще, да и долго это, а отгадки сумѣютъ. Эти отгадки они дадутъ прочитать кому-нибудь дома или сами прочитаютъ, а тѣ должны сказать загадки. Сумѣютъ ли? А впослѣдствіи, когда острота интереса падетъ къ игрѣ въ загадки, учитель скажетъ, что всѣ загаданныя загадки имъ надо помнить, пригодятся потомъ, а потому будемъ ихъ запоминать по записаннымъ отгадкамъ. *Время отъ времени эти отгадки перечитываются*, чтобы ученики видѣли, что учитель помнитъ о нихъ. А у учителя другая цѣль тутъ будетъ — заставить лишній разъ вглядѣться въ орѳографію слова. Изъ этихъ отгадокъ можно будетъ впослѣдствіи брать матеріалъ для сочиненій. Какъ? скажемъ, въ своемъ мѣстѣ, потомъ.

Порядокъ для самостоятельнаго списыванія, безъ учителя:

рама	*соха*	*собака*
сума	*хата*	*куры*
мама	*корова*	

Про собаку можно разсказать еще побасенку. „Собака, что лаешь?“ — Волковъ пугаю. „Собака, что хвостъ поджала?“ — Волковъ боюсь.

Урокъ 3-й.

Матеріалъ: *носъ, рука, паръ, ракъ, жукъ, паукъ, топоръ, замокъ*. Для перваго слова придумать разсказикъ. Для слѣдующаго загадку — стишокъ, который можно заучить.

Двѣ сестрицы — Мотаютъ, прядутъ,
Большія мастерицы: — Стряпаютъ и жнутъ.
Вяжутъ и ткутъ, — Какъ каждую зовутъ?

Остальное по загадкамъ. Вода, а летаетъ. Когда это бываетъ? *Паръ*. Кого горе краситъ? *Ракъ*. Летитъ — воетъ, а сядетъ — землю роетъ. *Жукъ*.

Виситъ сито не руками свито. Кто же его свилъ? *Паукъ*. Въ лѣсъ идетъ, домой смотритъ; домой идетъ, въ лѣсъ смотритъ. *Топоръ*. Не лаетъ, не кусаетъ, а въ домъ не пускаетъ. *Замокъ*.

Для самостоятельнаго письма: *топоръ, носъ, паръ, рука, ракъ, паукъ, замокъ, жукъ*.

Урокъ 4-й.

Матеріалъ: *соты, шапка, волкъ, ось, руль, конь, гусь, столъ*. На первыя два слова—разсказики, на третье—стишокъ, остальныя по загадкамъ.

Холодно, голодно
Сѣрому звѣрю;
Рыскаетъ онъ по полямъ.

Прислушаться боязно
Къ голодному вою.
Звѣрь тотъ опасенъ людямъ?

„Безъ меня не уѣдешь по землѣ“, сказала она, „а безъ меня—по водѣ“, сказалъ онъ. *Ось, руль*. Бѣжитъ, земля дрожитъ. *Конь*. „А сладки гусиныя лапки“!—А ты ихъ ѣдалъ? „Нѣтъ, не ѣдалъ, а мой дѣдушка видалъ, какъ ихъ баринъ ѣдалъ“. *Гусь*. Четыре брата подъ одной крышей стоятъ. *Столъ*.

Въ отдѣлѣ самостоятельныхъ работъ на этомъ урокѣ прибавляется новое—кладется начало изученію грамматики.

Ученики пишутъ два слова—*лапа* и *собака*,—и выписываютъ изъ нихъ ниже тѣ звуки, *которые можно пѣть громко, всѣмъ голосомъ*. Это упражненіе ученики отлично выполнятъ безъ учителя, такъ какъ оно хорошо знакомо имъ съ уроковъ обученія грамотѣ. Само собой ясно, что, если ученики будутъ затрудняться, учитель помогаетъ имъ*).

Выписанныя буквы изъ каждаго слова отдѣляются вертикальной чертой, чтобы видѣть легко, изъ какого слова по порядку выписаны. Или же выписываются столбцомъ, полагая строчку на каждое слово.

На *слѣдующій день* учитель заставляетъ выдѣлить изъ всѣхъ словъ по одной буквѣ одинаковыя и выписать ихъ—*а* и *о*—въ грамматическую тетрадь. См. часть вторую учебника.

Необходимо пріучать учениковъ къ провѣркѣ написаннаго по книгѣ. Сначала учитель учитъ этой провѣркѣ, провѣряя по учебнику съ учениками вмѣстѣ, а потомъ постепенно оставляетъ ихъ, время отъ времени заставляя дѣлать провѣрку при себѣ то одного, то другого ученика.

---

*) Но этихъ затрудненій для ведущихъ обученіе по нашему букварю и методикѣ, о которыхъ говорено выше, не будетъ.

Матеріалъ для провѣрки помѣщается въ третьей части учебника, подъ тѣми же номерами. А въ соотвѣтствующемъ мѣстѣ для учениковъ всегда имѣется ссылка на необходимость провѣрки.

О значеніи этой провѣрки-сравненія сказано въ конспектѣ перваго урока.

Урокъ 5-й.

На этотъ разъ мы дадимъ выписку пятаго урока изъ нашего учебника, составленнаго методически. Въ развернутой книгѣ ученики сначала увидятъ рядъ картинокъ съ подписями полными буквами и рукописнымъ шрифтомъ, затѣмъ текстъ, который и приводимъ.

Письмо съ учителемъ.

1. *Отгадайте, найдите картинку, прочитайте написанное подъ ней и спишите къ себѣ. Свѣрьте написанное съ книгой.*

1) Въ лѣсу снято, въ дому гнуто, по середкѣ заплетено.

2) Кому сѣна клокъ, а кому вилы въ бокъ. Кому-же и за что?—Скажите.

3) Гуси, мои гуси, На рѣку мы летимъ.
Сѣрые гуси! А чего мы хотимъ?—
Куда полетѣли? Сами отгадайте.
Чего захотѣли?

4) Живетъ въ лѣсу, ухаетъ, какъ разбойникъ; люди его боятся, а онъ людей.

*5) Два крота, четыре хвоста**).

2. *Придумайте къ остальнымъ картинкамъ разсказики. Прочитайте, что написано подъ ними, спишите. Свѣрьте съ книгой и еще разъ спишите.*

---

*) Отгадки: *сито, филинъ, лапти.*

Безъ учителя.

1. *Прочитайте, что написано ниже. Нарисуйте сами. Прочитайте еще разъ и подпишите у себя.*

вилы	*сито*	*лиса*
оси	*гуси*	*лапти.*

Провѣрьте написанное по книгѣ.

2. *Посмотрите остальныя картинки, прочитайте написанное подъ ними, спишите. Когда напишете, провѣрьте.*

3. *Напишите слова—*

вилы, лиса, филинъ.

Выпишите изъ этихъ словъ тѣ звуки, которые можно пѣть всѣмъ голосомъ. Выписанныя буквы изъ каждаго слова отдѣляйте черточками.

Эта выписка показываетъ намъ и содержаніе урока и его методическія особенности. Прежде всего онъ дѣлится на двѣ части—урокъ съ учителемъ и урокъ безъ него, какъ тотъ, такъ и другой дѣлятся еще на части. Такихъ дѣленій въ дальнѣйшемъ встрѣчается еще больше. Значеніе ихъ при нашемъ методѣ аналогіи очень большое: учитель по своему усмотрѣнію можетъ выпустить любой отдѣлъ, обозначаемый цифрами изъ того и другого урока, и перенести его дальше; можетъ также выхватить нужное почему-либо ему въ данный моментъ изъ послѣдующихъ уроковъ; можетъ, наконецъ, проработать весь матеріалъ, изъ всѣхъ уроковъ, на какое-нибудь одно правило, придерживаясь существующаго метода, а на все остальное до поры до времени не обратить никакого вниманія. Все это сдѣлать можно: *учебникъ отличается полной подвижностью.* Каждый отдѣлъ, обозначенный цифрой, заключаетъ въ себѣ что-нибудь строго опредѣленное и обособленное отъ другихъ отдѣловъ Мало того, этотъ отдѣлъ обособленъ и во всѣхъ слѣдующихъ урокахъ отъ другихъ, такъ что съ нимъ можно дѣлать, что угодно, ничуть не нарушая и не из-

мѣняя остальныхъ. См. съ этой точки зрѣнія нѣкоторые слѣдующіе уроки. Имѣющіяся здѣсь методическія указанія о ходѣ списыванія примѣняются также и во всѣхъ другихъ урокахъ.

Урокъ 6-й.

На этомъ урокѣ къ картинкамъ ученики стараются придумать разсказики или загадки сами.

Пишутся слова: *якорь, ягоды, гиря, лягушка, утята, палецъ, заяцъ, щука.*

Съ этого урока отдѣлъ для самостоятельныхъ работъ дѣлится на двѣ группы. *Въ первой дается, по преимуществу, повтореніе сдѣланнаго съ учителемъ, въ такъ или иначе измѣненномъ видѣ; во второмъ вносится новое.*

Въ данномъ урокѣ ученики выписываютъ дальнѣйшія гласныя, а также кладутъ начала выдѣленію и согласныхъ, занося ихъ на слѣдующій день въ грамматическія тетради, чѣмъ незамѣтно и готовятъ матеріалъ для вывода.

На этомъ же урокѣ ученики приступаютъ къ новому виду упражненій-письму *деревянныхъ вещей* и *живыхъ предметовъ**).

Съ этой цѣлью ученики перебираютъ всѣ картинки изъ предшествующихъ, использованныхъ уже уроковъ. Запись того и другого они дѣлаютъ на разныхъ страницахъ своей тетради, при чемъ между ними оставляется столько мѣста, сколько надо, чтобы впослѣдствіи, возвращаясь не разъ къ этого рода упражненіямъ писать новыя слова дальше отъ того мѣста, на которомъ остановились, а не такъ, какъ ведется теперь, гдѣ застанетъ очередной урокъ, нерѣдко даже въ другой уже тетради.

Между уроками должна быть связь, а эту связь ребенку нельзя иначе установить, какъ прочитавъ когда-то сдѣланное и начавши продолжать съ этого мѣста.

Но самое главное все же не въ этомъ Когда даются работы на перечисленіе, классификацію, учителю надо быть какъ можно осторожнѣе къ работѣ духа учениковъ, положительно ничѣмъ не насиловать ихъ. У меня такъ

*) Опредѣленій, что такое вещь, предметъ, не дѣлается. Отъ частаго упражненія въ повтореніи этихъ словъ ученики невольно усвоятъ сущность понятія практически, т. е. такъ, какъ учитъ сама жизнь, тѣмъ же методомъ аналогіи, только безъ всякаго вмѣшательства учителя. А это будетъ лучше, во всякомъ случаѣ, съ одной стороны, съ другой-понятіе о вещи и предметѣ насколько это нужно для обиходной, своей рѣчи у поступившихъ въ школу есть, конечно, а больше ничего и не надо намъ, такъ какъ всякое опредѣленіе и стремится къ этому.

поставлено дѣло,—на первый взглядъ неправильно,—что *ученикъ продѣлываетъ все это самостоятельно.* Затрудненій въ отношеніи письма словъ у него не будетъ—эти слова писаны не по одному разу, пересматривая картинки, онъ увидитъ вновь и подпись,—не затруднится и въ самой классификаціи, такъ какъ понятія объ этомъ у него существуютъ давно, съ ранняго дѣтства. Если же учитель поведетъ это дѣло подъ своимъ руководствомъ, то при всемъ своемъ желаніи дать самостоятельность ученикамъ, окажетъ на нихъ сильное давленіе, и классификація для многихъ выйдетъ мертвенной, противорѣчащей ихъ душѣ. Поясникъ примѣрами. Для однихъ, напр., *коса*—предметъ деревянный, для другихъ—желѣзный, а третьи—встанутъ въ недоумѣніи, пожалуй; для однихъ *усы* будутъ живымъ предметомъ, для другихъ—нѣтъ; *лапа*—живой и неживой, *пила*—деревянный и недеревянный и т. д. *Такъ и напишутъ, и напишутъ правильно.* Вѣдь, каждый путь своего развитія совершаетъ по—своему; у каждаго на этомъ пути бываютъ свои душевные процессы, выдвигающіе для однихъ одно, для другихъ—другое. И если одинъ говоритъ, что коса—предметъ деревянный, а другой—желѣзный, а третій—не знаетъ, какъ отвѣтить на этотъ вопросъ, то, это значитъ, что на пути своего развитія каждый на данный предметъ обратилъ вниманіе съ своей стороны, которой наиболѣе рѣзко, ярко почему—либо представился ему въ извѣстный моментъ предметъ. И говорить ребенку или человѣку вообще—у большихъ также много ложныхъ или односторонніхъ взглядовъ и убѣжденій,—что онъ неправъ, что надо думать вотъ такъ, это вламываться въ чужой домъ и переставлять все тамъ по своему вкусу: уйдите, и все устроится постарому. Если же и останется все по новому, въ чемъ современная школа успѣваетъ, то недовольство этимъ новымъ заляжетъ на всю жизнь, оно всегда будетъ чуждымъ, навязаннымъ. Такъ и здѣсь. Сообщить нужное можно, ученикъ усвоитъ предложенное, всегда будетъ его высказывать. Но это не значитъ, что оно прочно лежитъ на днѣ души и пустило корни Нѣтъ. Оно на краешкѣ ума и языка, какъ щепка на верху воды. Исправлять заблужденія надо постепенно, частями, такъ же незамѣтно, какъ незамѣтно они и закрались въ душу, и тѣмъ же путемъ, какъ и пришли они. Ясно отсюда, что большую жизненность, продуктивность работа пріобрѣтетъ тогда, когда она *будетъ носить въ себѣ не логическую, а психологическую правду.* Зная эту психологическую правду у каждаго ученика, учитель сумѣетъ, конечно, вывести потомъ ее и на логическую, можетъ быть, путемъ долгимъ, но вѣрнымъ.

Вотъ почему мы стараемся давать первые пробы классификацій, распредѣленій сначала на самостоятельныхъ урокахъ, а потомъ уже впослѣдствіи

ведемъ и съ собой, стараясь жизненнымъ путемъ натолкнуть мысль ученика на нужный путь. Но часто именно только натолкнуть, а не вывести и пустить ее по накатанному для насъ пути.

А потому учитель, провѣряя написанное, обращаетъ вниманіе на первый разъ только на правописаніе. Потомъ уже, дома, онъ пересмотритъ эти работы и замѣтитъ себѣ въ памятной книжкѣ, у кого какіе недочеты есть и съ точки зрѣнія точности понятій. И впослѣдствіи, пользуясь буквально всѣми уроками, онъ незамѣтно старается направить мысль ученика на иной путь, натолкнуть его душу на соотвѣтствующіе процессы работы, а выводъ и время ихъ образованія оставитъ каждому все-таки на его усмотрѣніе.

На этомъ урокѣ продолжается изученіе гласныхъ послѣ того, какъ ученики самостоятельно напишутъ слова:

щука,	*ягоды,*	*заяцъ,*
якорь,	*гиря,*	*лягушка.*

Изъ этихъ словъ и выдѣляютъ гласные звуки, а изъ словъ

вилы, лиса, филинъ

выдѣляютъ согласные звуки, тѣ, которые *пѣть нельзя.* Всѣ выписанныя буквы каждаго слова отдѣляются чертой отъ другихъ словъ. На другой день изъ нихъ выдѣляется по одному согласному звуку и вносятся въ грамматическія тетради. Прошу припомнить изъ первой главы психологическій мотивъ записи въ грамматическую тетрадь проработаннаго только на другой день, а также и то, что этотъ пріемъ, хотя и не будетъ указываться каждый разъ впереди, всегда надо имѣть въ виду.

Урокъ 7-й.

Матеріалъ: *ель, колесо, качели, телята, серпъ, плетень, дверь, веретено.*

Загадки: Чѣмъ больше вертится, тѣмъ больше толстѣетъ. *Веретено.* Криво-лукаво, куда побѣжало? зелено-кудряво, тебя берегу. *Плетень.* Хожу туда, хожу сюда, а все не уйду никуда. *Дверь.* Маленькій, горбатенькій все поле проскачетъ, домой прибѣжитъ, цѣлый годъ пролежитъ. *Серпъ.*

Безъ учителя.

I.

Повтореніе пройденнаго съ учителемъ. Потомъ—

3. Напишите слова—

лягушка, дверь.

Выпишите трудные звуки, которые пишутъ нельзя. Новыя буквы выпишите на свое мѣсто въ наши особыя тетради,—грамматическія.

II.

1. Пересмотрите всѣ картинки и выпишите—

1) неживые предметы

2) живые предметы.

2. Прочитайте и отгадайте загадки—

1) Кого съ полу за хвостъ не поднимешь?

2) Всегда во рту, а не проглотишь?

3) Въ носъ кидается, а въ руки не дается.

Три послѣднія загадки, данныя на самостоятельное упражненіе, отгадываются самими учениками. На первыхъ порахъ помощь учебника имъ выражена въ очень существенной формѣ. Въ третьей части они найдутъ отгадки, напечатанныя въ разбивку: *языкъ*, *запахъ*, *клубокъ*. При наличности отгадокъ загадки становятся очень простыми, понятными безъ всякихъ объясненій. А самое чтеніе ихъ, прежде чѣмъ писать, дѣлаетъ ихъ наглядно-легкими и въ отношеніи ороографіи.

Этимъ упражненіемъ кладется начало вполнѣ самостоятельному письму, которому мы стараемся придать жизненныя начала самодѣятельности съ перваго же шага. Вотъ почему на этотъ разъ даются такія загадки, которыя, можетъ быть, ученикомъ и не отгадаются самостоятельно, но сразу будутъ свободно найдены и вполнѣ понятны, какъ только онъ прочитаетъ ихъ въ соотвѣтствую-

щей части. Постепенное введеніе, съ самыхъ раннихъ ступеней обученія самостоятельныхъ упражненій на почвѣ самодѣятельности имѣетъ очень большое значеніе не съ дидактической только точки зрѣнія, но и съ учебно-воспитательной вообще, принимая во вниманіе нашу школьную дѣйствительность – необходимость одному учителю заниматься съ двумя и тремя отдѣленіями.

Остановимъ вниманіе въ этомъ урокѣ еще на одну особенность, на которую, насколько намъ извѣстно, обращалось вниманіе только раньше *А. И. Анастасьевымъ*, при томъ же примѣнительно къ обученію грамотѣ, а въ настоящее время *М. А. Тростниковымъ* уже примѣнительно и къ правописанію. Я говорю о существованіи въ нашемъ языкѣ *твердыхъ и мягкихъ согласныхъ*. Всѣ распространенныя методики не признаютъ мягкихъ согласныхъ ни во время обученія грамотѣ по методу звукосліянія, когда оно такъ нужно, настоятельно нужно ребенку, ни тѣмъ болѣе при изученіи правописанія. Мягкихъ согласныхъ, какъ таковыхъ, нѣтъ въ нашемъ языкѣ, это—смягченные вліяніемъ другихъ звуковъ твердые, – вотъ взглядъ на природу мягкихъ согласныхъ, взглядъ и до сихъ поръ самый распространенный. А потому и въ обученіи это сказывается. Ребенокъ отчетливо знаетъ и скажетъ о твердомъ согласномъ звукѣ, что это твердый звукъ, а мягкомъ—*„слышится мягко“* И вслѣдъ за этимъ„слышится мягко“ всегда прибавляется—*„надо писать мягкій знакъ.“* И эта несчастная фраза слышится не только въ начальной школѣ, но долго и въ низшихъ классахъ средней. Между тѣмъ ъ послѣ твердыхъ согласныхъ къ концу перваго года уже очень многіе пишутъ безъ всякаго правила, не разсуждая. Чтобы избѣжать ошибокъ въ этомъ родѣ г. Тростниковъ*) предлагаетъ раціональный пріемъ. Онъ пишетъ по этому поводу слѣдующее: „То, что наши согласные звуки твердаго и мягкаго произношеній не имѣютъ особыхъ письменныхъ знаковъ, не составитъ большого затрудненія, если отказаться отъ непригоднаго для нашей орѳографіи звукоразложенія, и не мудрствуя лукаво постепенно пріучать дѣтей сначала писать легкія слова съ твердыми слогами, потомъ съ мягкими. При томъ методѣ, какой примѣненъ въ моей книжкѣ: „ Русская рѣчь, чтеніе, письмо и рисованіе“, вып. 1, навыкъ писать тѣ и другія слова пріобрѣтается дѣтьми незамѣтно для нихъ самихъ и для учителя, потому, что для письма даются лишь тѣ слова, которыя многократно были читаны, и которыя поэтому успѣли уже хорошо запечатлѣться въ зрѣніи**).

---

*) Мнѣ извѣстно пока, одно только это руководство, въ которомъ практически поднятъ обсуждаемый нами вопросъ.

**) *М. А. Тростниковъ*. Методика письма и письменныхъ упражненій. Изд. 3, 1910 г., стр. 34.

Пріемъ, говорю, вѣрный,—вести обученіе такъ и надо. Но и въ немъ будетъ недочетъ, когда мы съ этимъ пріемомъ перейдемъ во второе и третье отдѣленія. Всѣхъ словъ, могущихъ встрѣтиться въ письмѣ ученика, этимъ пріемомъ не переписать предварительно, и ошибки неизбѣжны. Кому не извѣстно, что ошибки по интересующему насъ вопросу встрѣчаются и въ выпускныхъ экзаменаціонныхъ работахъ. Поэтому надо обратить вниманіе на голосъ науки и ввести его въ стѣны школы (и это будетъ не только научно, но и педагогично), надо поставить дѣло съ самаго начала такъ, чтобы ребенокъ *ухомъ, безъ всякаго усилія сознанія, чувствовалъ особенность произношенія, и она невольно для него укладывалась бы на бумагу.* Вотъ почему разбирая, напр., слово *ось*, никогда не слѣдуетъ вести его, какъ принято обычно, что это слово состоитъ изъ звуковъ *о* и *с*. Нѣтъ. Оно состоитъ на самомъ дѣлѣ изъ звуковъ *о* и *сь*. Такъ и надо говорить. Съ теченіемъ времени, путемъ практики, незамѣтно привьется ученику навыкъ писать *ь* такъ же безъ разсужденія и обязательно, какъ это и теперь достигается въ отношеніи *ъ*.

Урокъ 8-й.

Матеріалъ: *юла, елка, щенята, яйцо, гнѣздо, рѣпа, пѣтухъ, вѣникъ.*

Загадки: Маленькій шарикъ все обшаритъ, обѣжитъ теремокъ и опять въ уголокъ. *Вѣникъ.* Безъ рукъ, безъ топоренка построена избенка. *Гнѣздо.* Кругла, а не дѣвка, съ хвостомъ, а не мышь. *Рѣпа.* Не княжеской породы, а ходитъ съ короной, не ратный ѣздокъ, а съ ремнемъ на ногѣ, не сторожемъ стоитъ, а всѣхъ рано будитъ. *Пѣтухъ.*

Безъ учителя.

I.

Самостоятельное письмо проработаннаго съ учителемъ.

II.

1. Прочитайте и отгадайте загадки.

1) Старая старуха безъ ногъ, безъ рукъ, на стѣну лѣзетъ.

2) Меня не ѣдятъ и безъ меня мало ѣдятъ.

3) Голова есть, мозгу нѣтъ; уши есть, слуха нѣтъ; спина есть, брюха нѣтъ.

Прочитайте въ 3 части, упр. 8., и спишите. Завтра спишемъ въ наши грамматическія тетради.

Отгадки: *пыль, соль, лапоть.*

Этотъ урокъ—послѣдній урокъ во время прохожденія букваря. Какъ, читатель, вѣроятно, и замѣтилъ, въ каждомъ новомъ урокѣ встрѣчается новая буква, одна или двѣ, а подъ конецъ, и больше. Съ этимъ урокомъ ученикъ выходитъ на болѣе широкую дорогу, вооруженный немногимъ, но очень фундаментальнымъ: *всѣ слова въ рѣчи пишутся отдѣльно, а буквы въ словахъ вмѣстѣ.* Незамѣтно онъ подготовился и къ выводу двухъ орографическихъ правилъ о гласныхъ и согласныхъ звукахъ и о постановкѣ на концѣ словъ ъ и ь. Эти выводы подготовлялись, конечно, не на однихъ этихъ урокахъ, но на всѣхъ урокахъ обученія грамотѣ. Вотъ почему они помѣщаются такъ рано, въ 11 урокѣ.

Уроки 9, 10 и 12.

На этихъ урокахъ даны картинки съ соотвѣтствующими подписями, въ которыхъ приводится весь *алфавитъ заглавныхъ буквъ*. По поводу этихъ картинокъ, конечно, должна быть бесѣда, приведены, если можно загадки, и самыя слова списаны не по разу. По окончаніи упражненія ученики должны привыкнуть къ мысли, что въ случаѣ затрудненія написать какую-либо заглавную букву, должны найти ее здѣсь. Но выполняются эти уроки не сразу, а постепенно, въ нѣсколько пріемовъ, *по мѣрѣ надобности.* Каждая буква изучается вновь не раньше, какъ въ ней встрѣтилась нужда при письмѣ сочиненія или другой работы. Написанная буква въ сочиненіи, потомъ ищется въ словахъ и пишется по картинкамъ даннаго урока.

12 урокъ заканчивается самостоятельными упражненіями.

Безъ учителя.

I.

Вторичное письмо проработаннаго съ учителемъ.

II.

1. *Найдите страницу въ своихъ тетрадяхъ, гдѣ вы выписывали живые предметы—выпишите всѣ ихъ съ той страницы, на которой остановились по картинкамъ книги.*

Сдѣлайте такъ же о деревянныхъ вещахъ.

2. *Нарисуйте и подпишите.*

1) Самоваръ.	*3) Телѣга.*
2) Гвозди.	*4) Вилокъ.*

Въ 3 части, упр. № 12, найдете загадки. Прочитайте и объясните. Свѣрьте, какъ у васъ написанъ отвѣтъ.

3. *Спишите и самыя загадки по два раза.*

4. *Отгадайте загадку. Смотрите, какъ я ее запишу. Спишите.*

1. Вечеромъ умираетъ, къ утру оживаетъ. Завтра запишемъ въ грамматическую тетрадь отгадку.

Выписка изъ 3 части. Загадки:

Въ небо дыра, въ землю дыра, а по серединѣ огонь и вода. Хожу на головѣ, хотя и на ногахъ. Два братца спереди бѣгутъ, два сзади догоняютъ. Антипка низокъ, на немъ сто ризокъ.

Урокъ 11-й.

Цѣль настоящаго урока—выводъ понятія о гласныхъ и согласныхъ звукахъ.

Ученики раскрываютъ свои грамматическія тетради, въ которыхъ должна помѣщаться уже въ лѣвомъ столбцѣ запись гласныхъ въ одной строчкѣ, согласныхъ, —въ другой, а правый столбецъ, въ которомъ надо будетъ дѣлать запись вывода, не заполненъ пока. Когда выводы будутъ внесены въ тетрадь, получится тамъ вотъ что:

Беремъ изъ второй части нашего учебника, подъ № 11, начало урока.

а, о, и, ы, у, я, *ё, е, ъ, й, ю*	*Звуки, которые можно пѣть громко голосомъ, называютъ гласными.*
в, л, с, ф, н, г, ш, к, д, р, *т, м, ч, х, б, з, п, ж* *)	*Звуки, которыхъ пѣть нельзя, называютъ согласными. Выговариваемъ мы ихъ всегда вмѣстѣ съ гласными.*

Здѣсь мы видимъ не только запись матеріала (буквъ) по методу аналогіи, въ лѣвомъ столбцѣ, запись выводовъ — въ правомъ, но и горизонтальную черту, а подъ ней опять буквы. Черта обязательно встрѣчается въ каждомъ урокѣ грамматической тетради. Значеніе ея слѣдующее. По нашему методу аналогіи примѣры заносятся сюда постепенно, вплоть до вывода. Когда, выводъ сдѣланъ, записанъ въ правой половинѣ, въ лѣвой, подъ примѣрами проводится черта. Но съ выводомъ письмо по аналогіи не кончается, оно захватываетъ еще нѣсколько примѣровъ, которые и записываются подъ чертой. См. объ этомъ въ 1 главѣ методики.

Эти записи, какъ мы уже знаемъ, заносились сюда въ нѣсколько пріемовъ при условіи предварительной проработки ихъ каждый разъ наканунѣ. Каждая новая запись вызывала повтореніе предшествующихъ, вливаясь въ нихъ, такимъ образомъ, какъ небольшой, однородный продуктъ дѣятельности ребенка, а потому и сливаясь съ ними.

---

*) Всѣ согласные называются одновременно и твердо и мягко.

Не только запись въ грамматическую тетрадь, уже, такъ сказать, бѣловая работа духа, а и самое появленіе новаго звука непремѣнно сопровождалось каждый разъ вопросомъ: а не укажете ли другихъ звуковъ, на которые похожъ новый? (Тѣмъ, что можно или нельзя пѣть).

Послѣ такой работы—ясно, конечно,— что выводъ въ душѣ ребятъ образуется самъ собой, его учителю не придется создавать. Дѣло учителя сводится до очень небольшой роли—дать ученикамъ для готоваго уже понятія терминъ, наложить на законченный процессъ дѣятельности души ребенка общепринятый штампъ, чеканъ, а предварительно опредѣлить, когда наступаетъ подходящее время для наложенія этого чекана.

Дѣло это учитель можетъ повести такъ. Читается по тетради буква *а*. За чтеніемъ слѣдуетъ вопросъ: можно этотъ звукъ пѣть голосомъ? значитъ можно его назвать голосовымъ, чтобы короче называть? Да, можно. Читай N дальше. А этотъ звукъ можно пѣть голосомъ? Какъ же короче назвать его? Голосовой звукъ. А еще какой голосовой звукъ мы знаемъ? А нельзя ли еще короче назвать ихъ? Не знаете? я вамъ скажу самъ—*гласный звукъ*. Какъ я сказалъ, повтори ты, ты. Смотрите, я напишу это на классной доскѣ. Прочитайте. Какіе же гласные звуки мы знаемъ? Читай дальше К. Можно пѣть голосомъ этотъ звукъ? Какъ же мы его короче назовемъ? Голосовымъ, гласнымъ. Вѣрно. Давайте же называть ихъ гласными, такъ всѣ ихъ называютъ. Такъ, какіе же, гласные звуки мы знаемъ? Да,—*а, о, и*. А какъ ихъ коротенько назвать, скажи ты, ты. Читай дальше.

Такъ урокъ ведется до послѣдней буквы. Когда покончено будетъ и съ ней, учитель задаетъ общій вопросъ: какъ же назвать коротенько всѣ прочитанные нами звуки? Безъ всякаго затрудненія отвѣтъ ученики дадутъ сами. Съ сущностью каждаго даннаго звука они постепенно знакомились задолго раньше, а на данномъ урокѣ, повторяя усвоенное въ связи, незамѣтно подвели свою мысль къ нужному выводу.

Когда выводъ будетъ готовъ, *учитель подъ диктовку учениковъ записываетъ его на классную доску*, а ученики потомъ списываютъ къ себѣ, въ правый столбецъ грамматической тетради.

Послѣ этого учитель однако не переходитъ къ выводу понятія о согласныхъ, оставляя это до слѣдующаго дня, а читаетъ съ учениками стишокъ.

Двѣ причины заставляютъ насъ такъ дѣлать. Выводъ двухъ опредѣленій на одномъ и томъ же урокѣ поведетъ не къ ясности и точности ихъ, какъ это думаютъ многіе, а къ сбивчивости, распыленію мысли. Хотя при нашемъ методѣ этотъ недостатокъ значительно смягчается, все же мы не совѣтуемъ

испытывать мышленіе учениковъ, когда можно обойтись безъ этого. Чтеніе же стишка раньше его прямого назначенія вызывается слѣдующимъ соображеніемъ. Всякій грамматическій разборъ мы должны дѣлать на матеріалѣ, хорошо изученномъ. Но этого мало. Съ изученнымъ матеріаломъ душа должна сродниться немного, а для этого необходимо дать ей, такъ сказать выстояться, тронуться. Только при этомъ, при одномъ только этомъ условіи мы можемъ быть увѣрены вполнѣ, что данный матеріалъ усвоенъ душой ученика основательно и что при чтеніи его вновь съ иными цѣлями, его содержаніе будетъ главенствовать, освѣщать новую работу*).

Запомнимъ разъ навсегда, что и въ дальнѣйшемъ мы поступаемъ такъ же, что ни разбирать, ни списывать мы не даемъ ничего, *не изученнаго такъ наканунѣ*. Это изученіе ведетъ ученика къ сознательному усвоенію матеріала и умѣнью выразительно его прочитать. Также онъ прочитывается и еще разъ съ отвѣтомъ на два—три главныхъ смысловыхъ вопроса передъ самымъ чтеніемъ съ спеціальной цѣлью. Послѣднее же ведется медленно, громко- отчетливо, съ остановкой на нужныхъ словахъ, формахъ. Если эти формы ученики знаютъ, то объясняютъ правописаніе слова, если нѣтъ—говорятъ просто, какъ пишется слово.

Ознакомленіе учащихся съ понятіемъ о согласныхъ звукахъ ведется такъ же, какъ и съ гласными. Только каждый разъ добавляется, когда ученики скажутъ, что пѣть нельзя,—а *скажите вмѣстѣ съ гласнымъ а, о или другимъ*. Можно пѣть? Такимъ путемъ ученики незамѣтно подойдутъ къ мысли, что эти звуки выговариваются всегда вмѣстѣ съ гласными. Выводъ съ указаніемъ причины такого названія — *согласныя*, ученики не затруднятся сдѣлать сами.

Только послѣ этого учитель приступаетъ къ чтенію стишка: „Стрѣлокъ“ съ спеціальной цѣлью-назвать всѣ гласные и согласные звуки.

Стрѣлокъ.

По полю, полю чистому, по лѣсу, лѣсу частому, течетъ, струится рѣченька. Плыветъ по рѣчкѣ уточка, вся пестрая, красивая, съ утятами плыветъ. Въ лѣсу стрѣлокъ высматривалъ, стрѣлокъ и видѣлъ уточку, да дѣтокъ пожалѣлъ.

Урокъ ведется при медленномъ, громкомъ чтеніи сначала цѣлой мысли, потомъ слова, и затѣмъ въ этомъ словѣ называются всѣ гласные звуки, сог-

*) Какъ вести объяснительное чтеніе художественныхъ произведеній, будетъ сказано въ 3 ч нашей методики.

ровождаясь пѣніемъ. Когда же ученики приступятъ къ произношенію согласныхъ, они вслѣдъ за названіемъ чистаго согласнаго звука, произносятъ его и съ тѣмъ согласнымъ, который идетъ за нимъ. Этимъ путемъ ученики пріучаются практически къ знакомству со слогомъ.

Разборъ ведется только съ учителемъ. *Самостоятельно ученики не дѣлаютъ никакихъ выдѣленій гласныхъ и согласныхъ.*

Не мѣшаетъ теперь по пути устранить одно недоумѣніе, которое, можетъ быть, у нѣкоторыхъ уже и возникло.

Мы дѣлимъ нашъ учебникъ на отдѣльные уроки. Но, какъ видно, уже изъ этого конспекта, эти уроки нельзя понимать въ обычномъ смыслѣ часовыхъ уроковъ, даже если мы отбросимъ и завѣдомо назначенный на второй часъ матеріалъ — письмо безъ учителя. Каждый урокъ нашъ съ учителемъ можетъ вмѣщаться въ рамки 1—3 школьныхъ уроковъ, равно какъ и письмо безъ учителя не имѣетъ въ виду обязательно часовой урокъ.

Это надо твердо запомнить.

Съ 11 урока мы начинаемъ подводить учениковъ къ обученію и письменнымъ сочиненіямъ. Эти сочиненія ведутся по картинкамъ и образцамъ дѣтскихъ сочиненій. Мы здѣсь дадимъ образцы для перваго урока. Эти образцы — первыя сочиненія въ жизни — написаны учениками — первогодниками одной образцовой школы, въ которой примѣнялся мой методъ обученія грамотѣ, письму и чтенію, написаны черезъ $2^1/_2$ мѣсяца послѣ начала ученья. Тема была дана вполнѣ самостоятельная для каждаго — пишетъ, *кто что хочетъ**).

Вотъ нѣкоторыя изъ этихъ сочиненій.

Мы играли въ прятки.

Мѣхоношина.

Въ школѣ мнѣ портретъ нравится.

Балуева.

Я пошла въ школу учиться. Меня отпустили.

Лѣсникова.

*) О значеніи дѣтскихъ сочиненій въ обученіи, какъ образцовъ, я говорю въ своей методикѣ сочиненій (Новая методика родного языка. Часть II, вып. 2), которая подготовляется къ печати. Сущность предлагаемаго мною метода веденія сочиненій въ недалекомъ будущемъ въ обширной статьѣ будетъ помѣщена въ одномъ изъ педагогическихъ журналовъ, а также въ законченномъ къ печати учебникѣ: *„Давайте сочинять“*.

Мнѣ нравятся въ школѣ на портретѣ цвѣты.

Пѣтухова.

Мы ходили въ лѣсъ. Увидали зайчика, побѣжали за нимъ.

А. Вотиновъ.

Мы ходили на базаръ. Увидали парней. Мы испугались парней, полетѣли въ школу. Прилетѣли, созвали Москвина, Данилку, и пошли на базаръ. Начали играть.

Н. Вотиновъ.

Я пошелъ въ лѣсъ. Увидалъ лисицу. Я ее ружьемъ застрѣлилъ, и она упала.

Иммисъ).*

Въ школѣ мы играли въ кубики. Взяли 10 кубиковъ: 4 поставили, 6 взяли себѣ.

Матюшинъ.

Коля и Ваня пошли въ садикъ погулять, имъ попалъ навстрѣчу заяцъ, и они хотѣли его поймать.

Неволинъ.

Мнѣ очень хотѣлось учиться въ школѣ. Мама съ папой не отпускали въ школу, а потомъ отпустили.

Жукова.

Мнѣ въ школѣ понравилось учиться. Мы играли въ прятки. Мама и папа пускаютъ въ школу. Я учусь въ первомъ отдѣленіи.

Гуляева.

Жилъ старикъ со старухой. У нихъ была собака, пошелъ старикъ на охоту. Собака увидала лисицу; и онъ ее застрѣлилъ

П. Огорѣльцевъ.

Жилъ старикъ со старухой. У нихъ было 2 дочери. Отецъ поѣхалъ въ городъ. Одна дочь выскочила, говоритъ: „Тятенька! купи мнѣ на сарафанъ". Вторая дочь выскочила и говоритъ: „Тятенька! купи мнѣ перышко".

*И. Огорѣльцевъ**).*

---

*) Исправленное сочиненіе плохо знающаго русскій языкъ эстонца.

**) Второгодникъ.

Мы ходили по рябину лѣтомъ, Андрей, Марія. Я послалъ сестру за топоромъ. Она проходила долго. Мы ругались. Пошли домой, она идетъ въ лѣсъ. Мы пошли опять въ лѣсъ. Мы рябину срубили, обломали, пошли домой. Пришли домой, съ дѣдушкой поѣхали въ лѣсъ. Мы наклали возъ и поѣхали домой.

*А. Шиляевъ**).

Всѣ эти сочиненія учитель прочитаетъ ученикамъ и скажетъ, что по образцу ихъ можетъ всякій составить и свое сочиненіе изъ своей жизни. Обязательно предварительно сказать, что эти сочиненія писаны такими же первогодниками, и въ началѣ ученья, какъ и они: интересъ возрастетъ. Сейчасъ же найдутся желающіе разсказать что-нибудь изъ своей жизни. Такимъ образомъ, будетъ сдѣланъ переходъ къ устнымъ сочиненіямъ изъ своей собственной жизни, или жизни окружающей. А вскорѣ эти устныя сочиненія изъ своей собственной жизни, или жизни окружающей, сочиненія *на любую тему*, могутъ быть и письменными. Эти сочиненія очень нравятся. Ребята заваливаютъ ими учителя. Нужна только внимательность съ его стороны, чтобы не спугнуть молодыя чувство и мысль начинающихъ писателей.

Повторяю, какъ повести эти уроки, я говорю во второмъ выпускѣ своей методики. Здѣсь же скажу только о томъ, чтобы учитель не страшился ошибокъ, этого жупела нашей школы. Жупела настолько страшнаго, что самостоятельныхъ сочиненій не даютъ обыкновенно до конца третьяго года обученія, т. е. до того времени, когда и некогда уже учить этому искусству да и мысль учащихся привыкаетъ работать на переложеніяхъ, въ поводкѣ за другими. Ошибки совершенно не страшны (это я доказываю въ методикѣ и статьѣ) и легко предупредимы. Пока ученикъ пишетъ въ первый разъ свое, онъ не видитъ ороограммы словъ. Когда онъ будетъ перечитывать и переписывать набѣло, учитель не дастъ ему видѣть неправильное. Для этого учащій отбираетъ у учениковъ черновики, не давая провѣрять самимъ и перечитывать написанное, провѣряетъ ихъ такъ, что отъ ошибокъ старается не оставить и слѣда, и въ такомъ уже видѣ даетъ списывать на бѣловикъ.

Самостоятельныя сочиненія даются не часто, но обязательно съ перваго же года обученія. Чаще водятся сочиненія по картинкамъ. Эти сочиненія начинаются съ 14 урока, обрабатываются всѣмъ классомъ, записываются на классную доску учителемъ и списываются оттуда учениками въ свои тетради.

---

*) Второгодникъ.

Урокъ 13-й.

Останавливаясь на веденіи этого урока, мы по пути коснемся и другихъ, не только ближайшихъ, но и болѣе раннихъ, имѣющихъ отношеніе къ 13 уроку, какъ построенныхъ по методу аналогіи.

Раскрывая свою грамматическую тетрадь на урокѣ 13, ученики найдутъ слѣдующее, кромѣ, конечно, записи правила, которая будетъ сдѣлана послѣ вывода. При этомъ слова—*клубокъ, языкъ, запахъ* записаны сюда послѣ урока 7, слова—*пыль, соль, лапоть* отъ 8 урока и *день* отъ 12 урока.

Согласные звуки бываютъ твердые и мягкіе.

Носъ, столъ, клубокъ, запахъ, языкъ, самоваръ, вѣникъ.

Послѣ твердыхъ согласныхъ на концѣ слова ставится ъ.

Ось, конь, дверь, пыль, соль, лапоть.

Послѣ мягкихъ согласныхъ ставится ь.

Кисель, лошадь, день, ель, огонь.

Сейчасъ мы дадимъ методическія указанія, какъ вести запись въ грамматическія тетради, и какъ проработывать матеріалъ по нашему методу аналогіи до записи его въ грамматическую тетрадь.

Начнемъ съ предварительной проработки матеріала.

Какъ уже было говорено, интересъ къ первому (да и къ дальнѣйшимъ одинаково) слову возбуждается загадкой. При помощи зрительной памяти, направленной на воспріятіе слова во всемъ его цѣломъ, оно запоминается и списывается съ классной доски или учебника въ свою тетрадь. Новое слово или примѣръ пишется въ тетради уже по аналогіи съ предшествующимъ или предшествующими. Такъ слово *вѣникъ* изъ 8 урока ученики уже объясняютъ, что ъ знакъ на концѣ напишутъ или написанъ по образцу словъ изъ 7 урока такихъ-то, а слово *слонъ* изъ 12 урока по образцу всѣхъ предшествующихъ.

Для запоминанія всѣхъ нужныхъ словъ, раньше написанныхъ, и слу-житъ грамматическая тетрадь. Подъ руководствомъ учителя ученики разби-ваютъ свою тетрадь №№ на столько частей, сколько въ этомъ отдѣленіи намѣ-чено къ изученію правилъ. На каждомъ урокѣ письма грамматическая тет-радь лежитъ всегда подъ руками. Какъ только нужно учителю дать понятіе о правописаніи какого-нибудь новаго слова путемъ аналогіи, онъ задастъ воп-росъ: какъ написать это слово? Откройте № такой-то въ грамматической тетради и посмотрите, какъ тамъ написаны слова. По образцу ихъ напишите и это слово. Когда слово изучено, на другой день оно присоединяется въ грамматическую тетрадь къ раньше написаннымъ. Вписать новое слово въ соотвѣтствующее мѣсто ученики могутъ и на самостоятельномъ урокѣ. Къ слову, дѣлаемъ оговорку, что всѣ слова пишутся по аналогіи, при прочтеніи соотвѣтствующихъ по грамматической тетради, но въ нее записываются не всѣ: или наиболѣе легко запоминаемыя или черезъ нѣсколько словъ. Иначе грамматическая тетрадь превратится въ словарь.

При письмѣ же каждаго слова въ отдѣльности взятаго ученики сами устанавливаютъ, что они оканчиваются на твердые звуки, которыхъ пѣть нельзя*). Такимъ образомъ на почвѣ знанія одного—нельзя пѣть, твердые или мягкіе звуки, ученики чисто опытнымъ путемъ начинаютъ привыкать къ дру-гому—постановкѣ ъ и ь, пока мысль ихъ не натолкнется на соотвѣтствую-щій выводъ.

Разъ это учитель замѣтитъ, онъ переходитъ къ выводу по грамматиче-ской тетради подъ своимъ руководствомъ. Запись въ эти грамматическія тет-ради ведется, какъ уже было говорено, на слѣдующій день послѣ написанія примѣра въ общую тетрадь, и до тѣхъ поръ, пока учитель не замѣтитъ, что выводъ въ головахъ учениковъ уже созрѣлъ. На основаніи этого выводы, приноровленные къ извѣстнымъ, строго опредѣленнымъ урокамъ нашего учеб-ника, имѣютъ условное значеніе: каждые изъ нихъ, не измѣняя ни въ чемъ хода уроковъ въ остальномъ, можно сдѣлать раньше или позднѣе; одинъ по времени можно поставить на мѣсто другого и т. д. Вообще, учебникъ даетъ полную свободу, а система его имѣетъ приблизительно-руководящее значеніе.

*) Термины—можно и нельзя пѣть, твердые и мягкіе звуки ученики хо-рошо знаютъ съ уроковъ по обученію грамотѣ во время прохожденія букваря. См. нашу методику, часть I. Къ слову, повторимъ еще, ученики должны сразу пріучаться говорить—*твердые или мягкіе звуки и никогда не допускать вы-раженій—выговаривается твердо или мягко.*

При записяхъ примѣровъ въ грамматическую тетрадь каждый разъ воспроизводятся всѣ аналогичныя связи, т.-е. коротенько каждый разъ повторяется все то, что было наканунѣ, если эта запись дѣлается съ учителемъ.

Самый процессъ веденія мысли ученика къ строго формулированному выводу слѣдуетъ тѣмъ же путемъ, какъ и на урокѣ 11. А потому излагать его не будемъ. Такъ-же и этотъ урокъ дѣлится на двѣ части—въ первой послѣ вывода о правописаніи ъ идетъ объяснительное чтеніе разсказика: „Два пѣтушка“, во второй, на другой день—самое близкое,—сообщается вторая половина правила о ь и читается тотъ же разсказикъ съ своимъ спеціальнымъ назначеніемъ. Послѣ чего онъ списывается, но безъ отмѣтокъ и выдѣленій того, что продѣлывалось на урокѣ съ учителемъ, списывается подъ руководствомъ учителя.

Списыванія подъ руководствомъ учителя ведутся и впредь до тѣхъ поръ, пока ученики не освоятся достаточно съ механизмомъ списыванія цѣльныхъ, хотя и очень небольшихъ произведеній. *Лучше вести это списываніе съ классной доски: ученики, читая по книгѣ, диктуютъ учителю, и смотрятъ, какъ онъ пишетъ.* За этимъ родомъ письма больше гарантіи, чѣмъ за простымъ списываніемъ съ книги.

Зато слѣдующій отдѣлъ этого урока—письмо безъ учителя, такъ построенъ, что, дѣйствительно, не требуетъ никакой помощи учителя.

Нарисовать и подписать слова—*столъ*, *лапоть*, *самоваръ*, *лахань*, *качель*, *фонарь*, они сумѣютъ, такъ какъ эти слова передъ глазами учениковъ и кромѣ того они писали ихъ уже не разъ.

Потруднѣе немного слѣдующее упражненіе, но и оно большого труда не составитъ. Двѣ загадки—*Сѣрое сукно тянется въ окно* и *бѣлы хоромы на красныхъ подпорахъ*—при затрудненіи отгадать самимъ, а это въ нашихъ цѣляхъ и нужно намъ, отгадаютъ прочитавши неромѣнанныя отгадки въ третьей части, а тѣмъ и объяснятъ ихъ.

Это упражненіе имѣетъ за собой ту психологическую особенность, что оно невольно заставляетъ само всматриваться въ нужное слово, пища его, чѣмъ вырабатывается привычка зорко схватывать слова сразу какъ въ отношеніи формы, такъ и содержанія.

Слѣдующій родъ упражненій—письмо по картинкамъ, самостоятельное. Подпись подъ картинкой дается только частью и тамъ, гдѣ въ этой части находится ъ. Въ ученикахъ же постепенно вырабатывается убѣжденіе, что е пишется всегда, а гдѣ ъ тамъ будетъ написано или сказано, пока не научились сами. При списываніи же полныхъ словъ въ статьяхъ и т. д. коренныя слова

ученики опять всегда выдѣлятъ—они подчеркнуты всегда. Пока ученики не будутъ ознакомлены съ понятіемъ о коренныхъ словахъ, они будутъ говорить, что въ этихъ словахъ всегда пишется ѣ, и только.

Урокъ 14-й.

Главная цѣль 14-го урока—положить начало писанію сочиненій. Смотря на картинки, ученики составляютъ простыя предложенія, которыя учитель подъ ихъ диктовку и пишетъ на классную доску. Картинки составлены такъ, что каждая изъ нихъ является вполнѣ самостоятельной, а вмѣстѣ взятыя даютъ сочиненіе: *Утро мальчика.* Ваня спитъ. Ваня встаетъ. Ваня умывается. Ваня чешетъ голову. Ваня молится Богу. Ваня читаетъ книгу. Ваня пишетъ. Ваня идетъ въ школу. Ваня учится въ школѣ.

Конечно, разсказывая содержаніе картинокъ, ученики станутъ говорить—мальчикъ. Но учитель скажетъ самъ уже, что надо ему дать какое—нибудь имя.

Списываютъ ученики къ себѣ не все сразу, по окончаніи сочиненія, а постепенно, предложеніе за предложеніемъ, вслѣдъ за написаннымъ на классной доскѣ.

Это первое самостоятельное сочиненіе въ жизни ученика. Учитель долженъ отмѣтить это, какъ только ученики прочитаютъ все написанное вмѣстѣ и поймутъ, что у нихъ вышло складное и цѣльное сочиненіе, подчеркнуть, что они умѣютъ писать и сами, какъ большіе. Радости ихъ не будетъ конца!

Это первое сочиненіе само по себѣ и первое сочиненіе, какъ вызывающее учениковъ на ясное сознаніе необходимости умѣть писать, въ данномъ случаѣ, слово—*мальчикъ*.

Когда ученики напишутъ все сочиненіе и увидятъ, что они написали сочиненіе, учитель проситъ дать заглавіе ему. Нѣкоторые скажутъ—утро Вани, другіе—утро мальчика. У одного ли Вани такое утро? У всѣхъ, кто учится. Которое же заглавіе лучше? Какъ же записать его? Вотъ здѣсь—то и является потребность въ знаніи правописанія слова мальчикъ.

Какъ же напишемъ слово мальчикъ? Ученики въ соотвѣтствующемъ мѣстѣ своего отвѣта *должны сказать ль, какъ на самомъ дѣлѣ слышится, а не какъ обычно говорится—лъ*. Учитель подтверждаетъ, говоря—да *ль*, а чтобы всѣ прочитали такъ, мы и напишемъ *ль*. Въ сознаніи учениковъ эти двѣ буквы сольются воедино.

Когда ученики напишутъ все сочиненіе, учитель спроситъ, сколько же картинокъ мы разсмотрѣли? А сколько рѣчей мы написали?*) Картинки отдѣлены другъ отъ друга? Чѣмъ? А рѣчи? Чѣмъ? Точками. Да, послѣ каждой рѣчи мы ставимъ точку. А новую рѣчь начинаемъ писать съ какой буквы?

Спишите еще разъ все сочиненіе полностью. Прочитайте сначала всю рѣчь до точки, потомъ посмотрите, какъ написано каждое слово,**) и пишите эту рѣчь.

Здѣсь мы кладемъ начало выработки другой привычки—*писать цѣлыми предложеніями, а не отдѣльными словами, какъ бываетъ обычно.* Пріемъ тотъ же, что и для отдѣльныхъ словъ. Учитель, когда ученики пишутъ подъ его руководствомъ, заставляетъ не торопясь вчитаться въ каждое слово, запомнить всю мысль (рѣчь) и представить ее въ умѣ, какъ живую, какъ написанную. Это труднѣе, конечно, чѣмъ представить одно слово только, но все же сравнительно скоро дается. Необходимо напоминать объ исполненіи этого требованія и при самостоятельномъ письмѣ. Только торопиться съ переходомъ къ такому письму не надо.

На урокѣ безъ учителя сочиненіе еще разъ пишется, при чемъ списываніе ведется съ учебника. Всѣ предложенія въ учебникѣ написаны вразбивку. Ученикъ, смотря на картинки и читая, приведетъ ихъ своимъ списываніемъ въ порядокъ.

На этомъ же урокѣ ученики выписываютъ изъ данныхъ фразъ новыя гласныя и согласныя буквы. При чемъ фразы, *взятыя изъ сочиненія*, даны самыя трудныя съ цѣлью: Ваня идетъ въ школу, Ваня умывается, Ваня учится въ школѣ. Лишній разъ прочитаютъ, прочнѣе закрѣпятъ въ своемъ сознаніи.

На слѣдующій день новыя согласныя и гласныя буквы будутъ вписаны въ грамматическую тетрадь уже подъ чертой. Это *дополнительные выводы—примѣры*, какъ я ихъ называю: усвоившіе вполнѣ сознательно выводъ назовутъ ихъ правильно, усвоившіе смутно—при помощи не оставленной еще аналогіи на новыхъ примѣрахъ будутъ постепенно доходить до уразумѣнія вывода, а для недошедшихъ до пониманія этого вывода остается въ полной силѣ одна аналогія.

Тоже приходится сказать и о словахъ изъ II упражненія безъ учителя.

---

*) Понятіе о рѣчи ученики знаютъ со времени прохожденія букваря. См. нашу методику, ч. I.

**) Требованіе умственнаго представленія цѣлаго слова, которое, повторяемъ, систематически, какъ указано было выше, проводится на урокахъ съ учителемъ и безъ учителя.

II.

1. *Прочитайте загадки, отгадайте.*

1) Дѣдушка смѣется, инда шубенка трясется.

2) Виситъ, болтается, всякъ за него хватается; всякъ передъ нимъ нагибается.

Напишите отгадки. Посмотрите, какъ онѣ написаны въ 3 части, № 14.

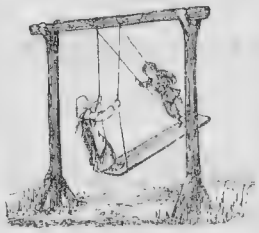
Эти слова завтра спишемъ въ грамматическую тетрадь.

2. *Спишите первую загадку къ себѣ послѣ отгадокъ. Провѣрьте ее хорошенько.*

Отгадки: *кисель, рукомойникъ.*

Урокъ 15-й.

Игра Вани.



Письмо съ учителемъ.

I.

1. Давайте сочинять. Смотрите на картинки и говорите, что дѣлаетъ Ваня. Я буду записывать на классной доскѣ, а вы говорите мнѣ, какъ писать, и читайте. Поочередно списывайте и къ себѣ о каждой картинкѣ. Провѣряйте. Еще разъ спишите все отъ начала до конца.

2. Правила о точкѣ и большой буквѣ повторяются.

II.

1. Отгадайте загадки, найдите на картинкахъ, прочитайте, что написано. Спишите къ себѣ. Провѣрьте. Еще разъ спишите.

1) Ни къ чему не годны, а всѣмъ нужны.

2) Безъ начала безъ конца.

3) Бѣлое поле, черное сѣмя, кто его сѣетъ, тотъ и разумѣетъ.

2. Отгадайте загадки, смотрите, какъ я ихъ напишу. Прочитайте хорошенько и спишите. Провѣрьте. Еще разъ спишите.

1) Четыре ноги, а не звѣрь; съ перьями, а не птица.

Завтра всѣ отгадки запишемъ въ грамматическую тетрадь.

Безъ учителя.

I.

Напишите сами сочиненіе о Ванѣ. Посмотрите, что нарисовано на картинкахъ, ниже это написано. Найдите. Спишите къ себѣ и провѣрьте по книжкѣ.

Ваня бѣгаетъ съ собакой.
Ваня качается съ сестрой.
Ваня бѣгаетъ съ вертушкой.
Ваня ловитъ бабочекъ.
Ваня скачетъ на тройкѣ.

Провѣрьте, все ли написано правильно въ 3 части, упр. № 15.

II.

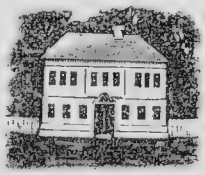
1. Нарисуйте три клѣтки.

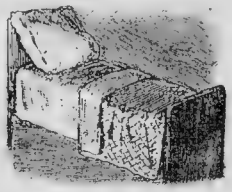
Напишите въ нихъ по одной буквѣ—сухая трава.

Прочитайте выше третью загадку и нарисуйте отгадку, а потомъ подпишите.

2. Срисуйте картинку и подпишите.

Срисуйте картинку, найдите выше загадку. Отгадку напишите подъ картинкой.





Провѣрьте написанное въ 3 части, упраж. № 15.

Отгадки: *деньги, кольцо, письмо, кровать съ периной.*

Къ данному уроку, взятому полностью изъ учебника, сдѣлаемъ методическія замѣчанія.

О каждой картинкѣ составляется рѣчь и подъ диктовку учениковъ записывается учителемъ на классную доску. *Въ трудныхъ случаяхъ орѳографіи учитель, однако, ни въ какомъ случаѣ не спрашиваетъ учениковъ, какъ написать, а пишетъ самъ.* Этимъ предупреждаются ошибочные отвѣты, которые для нѣкоторыхъ не только сказавшихъ, но и слышавшихъ, будутъ служить диссонансомъ. Получается сочиненіе: Ваня качается съ сестрой (на качели). Ваня бѣгаетъ съ вертушкой. Ваня бѣгаетъ съ собакой. Ваня ловитъ бабочекъ. Ваня скачетъ на тройкѣ.

Послѣ записи каждаго предложенія учитель спрашиваетъ, все мы записали о картинкѣ? Теперь о ней же будемъ писать? О другой. Какъ же мы отдѣлимъ эту рѣчь отъ новой? А новую рѣчь съ чего начнемъ писать? По окончаніи письма и по прочтеніи всего сочиненія, устанавливается заголовокъ—*игры мальчика*, который и записывается сверху сочиненія, сначала на классной доскѣ, потомъ у себя въ тетрадяхъ.

На этомъ же урокѣ ученики упражняются въ письмѣ словъ съ *ь* въ срединѣ слова. Учитель читаетъ (могутъ и ученики) загадку—*ни къ чему не годны, а всѣмъ нужны.* Если ученики не скажутъ отгадку, учитель говоритъ самъ и проситъ объяснить. Безъ денегъ человѣкъ не обойдется, а сами они никуда не годны, на нихъ только можно покупать что-нибудь. Какъ будемъ писать? Скажите это слово медленно, протяжно, по частямъ*).

Съ этого урока ученики начинаютъ учиться письму по слогамъ, которое постепенно и вытѣсняетъ письмо по буквамъ. Дѣленіе на слоги, въ смыслѣ медленнаго чтенія по слогамъ, какъ подготовительная ступень, дѣлалось раньше, но письма еще не было. Ученики медленно произносятъ слово по слогамъ—день-ги, потомъ называютъ буквы въ отдѣльности. Когда подойдутъ къ звуку *нь*, учитель спрашиваетъ—*а не писали ли мы похожаго слова.* Писали—*мальчикъ.* Какъ мы написали *ль? Посмотрите его въ грамматической тетради.* А какъ напишемъ здѣсь *нь?* да, по образцу слова мальчикъ мы и деньги напишемъ также. Такъ, какъ же будемъ писать это слово?—диктуйте. Прочитайте. А скажите самую загадку. Спишите отгадку.

Также ведется урокъ и въ остальномъ, только аналогія устанавливается не съ однимъ словомъ мальчикъ, но и со словомъ деньги.

*) Терминъ части слова, остановки, вмѣсто—слоги, склады, ученики усваиваютъ при прохожденіи букваря. См. нашу методику, ч. I.

Въ сочиненіи на данномъ урокѣ встрѣчается новая форма—окончаніе словъ на *й: съ собакой, съ сестрой, съ вертушкой, на тройкѣ.* Какъ писать первую форму, слово, учитель говоритъ самъ, а со второго при помощи аналогіи разсказываютъ ученики.

Для утвержденія въ правописаніи этой формы (развитіе слуха) учитель на данномъ же урокѣ приводитъ загадку—*четыре ноги, а не звѣрь; съ перьями, а не птица.* По аналогіи ученики добираются, какъ написать отгадку—*кровать съ периной.*

Въ отдѣлѣ самостоятельныхъ работъ на этомъ урокѣ, ученики означенную форму пишутъ еще разъ. Кромѣ нея, еще рисуютъ три клѣтки | | | | и въ нихъ вписываютъ по одной буквѣ въ каждой клѣткѣ—*сухая трава.* Если ученики не догадаются, сказываетъ учитель—*чай.*

На этомъ же урокѣ ученики встрѣчаютъ и такое требованіе, какъ провѣрить написанное самостоятельно сочиненіе въ 3 части, въ упр. № 15-й. Прямой нужды въ такой провѣркѣ нѣтъ, такъ какъ все сочиненіе вразбивку въ учебникѣ предъ глазами учениковъ, а на сосѣдней страницѣ въ видѣ картинокъ и планъ, порядокъ есть. И все же эта провѣрка необходима, такъ какъ назначеніе ея—подготовлять учащихся незамѣтно къ умѣнью пользоваться этой частью, когда они будутъ болѣе самостоятельными.

Такъ надо смотрѣть на подобныя требованія тогда, когда въ нихъ нѣтъ прямой нужды.

Въ связи съ сочиненіемъ настоящаго урока легко перейти и къ письменнымъ сочиненіямъ безъ картинокъ изъ жизни дѣтей и окружающаго.

Сегодня мы будемъ *сочинять безъ картинокъ.* Кто изъ васъ игралъ въ лошадки? Всѣ играли. Такъ. Про кого же изъ васъ мы будемъ писать, какъ онъ игралъ въ лошадки. Про Ваню. Хорошо. А съ кѣмъ Ваня игралъ? Какъ же мы теперь скажемъ? Ваня съ Петей играли въ лошадки. Ну, а дальше—какъ вы играли, что дѣлали, разсказывайте по порядку.

Въ результатѣ такого разсказа получается примѣрно слѣдующее устное сочиненіе: *Ваня съ Петей играли въ лошадки. Ваня былъ кучеромъ, а Петя былъ лошадкой. Петя скакалъ, а Ваня погонялъ Петю кнутомъ.*

Хорошо усвоенное, оно записывается при ближайшемъ участіи учениковъ на классную доску, а потомъ и въ тетради.

Это первая и большая радость ребятъ—написать сочиненіе изъ своей жизни. Учитель и въ дальнѣйшемъ поддерживаетъ, подогрѣваетъ эту радость,

давая писать подобныя сочиненія и подъ своимъ руководствомъ, и самимъ, самостоятельно. Мы уже знаемъ содержаніе самостоятельныхъ сочиненій—на одну тему у всѣхъ и на свою тему у каждаго,—знаемъ и пріемъ веденія ихъ*). А потому, указывая время отъ времени на нихъ, мы, оговоримся, не будемъ исчерпывающими: *темы учителю будетъ хорошо подсказывать сама школьная жизнь.*

Здѣсь, ни слова не говоря о дальнѣйшемъ изъ урока, умѣстно, мнѣ думается, сказать, что конспекты, указанія на ходъ уроковъ даются, какъ вѣроятно, многими и замѣчено, не вполнѣ подробно, обстоятельно, по той причинѣ, что въ учебникѣ весь матеріалъ расположенъ не только въ соотвѣтствующей системѣ, но и съ методическими указаніями. Эти краткія указанія для учениковъ учитель легко расширитъ надлежащимъ образомъ. Въ конспектахъ же дается только то, что, по мнѣнію автора, требуетъ дополненій или что нельзя было помѣстить въ учебникѣ.

Урокъ 16-й.

На этомъ урокѣ пишется сочиненіе о дѣвочкѣ: вѣдь въ классѣ есть и дѣвочки, надо же и имъ доставить удовольствіе.

Въ этомъ сочиненіи учениками встрѣчается новая форма—слово *шьетъ*. *Какъ видимъ, ученики наглядно убѣждаются въ необходимости знанія новыхъ формъ изъ своихъ сочиненій.* Учитель долженъ подчеркивать это въ сознаніи учениковъ не только, когда встрѣчается потребность въ знаніи новой формы, но время отъ времени и повтореніемъ въ сочиненіяхъ старыхъ. Только такимъ путемъ у ученика установится твердо выработанный взглядъ, что правописаніе нужно для сочиненій. Въ этомъ сочиненіи есть картинка, указывающая на ссору дѣтей. У насъ соотвѣтствующая фраза построена такъ: Надя *поругалась* съ братомъ Ваней. Мы сознательно выбрали это слово такъ какъ болѣе красивое слово—поссорилась, имѣетъ удвоенный согласный звукъ, правописаніе чего надо откладывать подальше.

На этомъ урокѣ встрѣчается новый видъ упражненій—легкое введеніе въ операцію *со словомъ, какъ словомъ, въ отдѣльности взятомъ*: найти въ сочиненіи такое слово, которое имѣетъ *ь* въ срединѣ, указать предметъ, при записи котораго на концѣ ставится *ь*.

---

*) Объ этомъ говорится во второмъ выпускѣ, выдѣленномъ изъ настоящей части передъ ея печатаніемъ.

На загадкахъ изучаются два слова — *яйцо* и *пальцы*. Первое, какъ матеріалъ для будущаго вывода на урокѣ 21, второе на урокѣ 18.

Загадки: Въ бѣленькой бочкѣ два разныя пива лежатъ. У двухъ матерей по пяти сыновей, всѣ въ одно имя.

Урокъ 17-й.

На одномъ изъ предыдущихъ уроковъ мы предупреждали отъ употребленія слова поссорились, а въ настоящемъ урокѣ въ сочиненіи встрѣчается слово—вспаханную, и мы его не избѣгаемъ Удвоенный звукъ *и* встрѣчается въ языкѣ чаще всѣхъ и дается дѣтямъ на слухъ легче такого же *с*, вотъ почему съ него мы и начинаемъ. Но дѣло учителя опредѣлить—время ли знакомить учениковъ съ этой особенностью языка. Если онъ найдетъ преждевременнымъ это, то свободно данное слово можетъ выпустить или замѣнить другой формой, а вмѣстѣ съ тѣмъ отложить до другого болѣе благопріятнаго времени и отдѣлъ II письма съ учителемъ — письмо загадокъ съ удвоенными согласными.

Особенность даннаго сочиненія по картинкамъ заключается въ томъ, что нѣкоторыя картинки здѣсь даны въ связи между собой или связаны союзами, стоящими между картинокъ. *Союзы и предлоги, поставленные между картинокъ, наглядно показываютъ необходимость отдѣльнаго ихъ написанія отъ другихъ словъ, которыя въ книжкѣ представлены въ формѣ картинокъ.* Такъ мы видимъ вначалѣ два рисунка—лошади и сохи, а между ними поставленъ предлогъ *въ*. И картинки и предлогъ наталкиваютъ мысль на составленіе фразы — *лошадь запрягли въ соху*. А слѣдующій союзъ *и*, притягиваетъ къ нимъ и дальнѣйшую картинку — *стали пахать*.

На отдѣльномъ урокѣ съ учителемъ по правописанію ученики припоминаютъ слова съ удвоеннымъ *н* изъ сочиненій. А потомъ прибавляютъ къ нимъ загадки. Поля стеклянны,межи деревянны *Рама*. Основы сосновы, утокъ соломенный. *Соломенная крыша*. Дѣвушку красятъ, добрыхъ молодцевъ дразнятъ. *Серьги*.

Въ самостоятельныхъ работахъ продолжается упражненіе, описанное въ концѣ восемнадцатаго урока.

На этомъ урокѣ ученикамъ уже въ пятый разъ приходится писать слова вполнѣ самостоятельно, а не списывая съ доски или книги. Эти упражненія пріучаютъ ученика къ самостоятельному письму и распростираются толь-

ко на такія слова, которыя ученики не разъ читали, списывали, съ одной стороны, съ другой—хорошо знакомыя имъ въ ихъ обыденной жизни.

На самостоятельномъ же урокѣ ученики находятъ въ своемъ сочиненіи слова съ *ь* въ срединѣ и съ *й* въ концѣ словъ и выписываютъ ихъ въ свои тетради.

Урокъ 18-й.

Цѣль урока—выводъ правила о правописаніи *ь* въ срединѣ словъ послѣ мягкихъ согласныхъ.

Мальчикъ, кольцо, деньги, письмо, пальцы, мельница.

Седьмой, угольки, маленькій, горбатенькій, конь стальной, хвостъ льняной.

Послѣ мягкаго согласнаго въ срединѣ слова ставится ь.

Въ выписанномъ матеріалѣ изъ учебника, мы видимъ на этотъ разъ не только примѣры, проработанные и внесенные сюда до вывода, но и примѣры подъ чертой, т. е. тѣ примѣры, которые я назвалъ *дополнительными выводами—примѣрами*, и которые заносятся въ грамматическую тетрадь послѣ вывода, постепенно до тѣхъ поръ, пока выводъ не усвоятъ всѣ ученики.

Урокъ ведется по образцу предшествующихъ и урока 39. Обращаемъ вниманіе на его особенность: здѣсь нѣтъ упражненія на слова, въ которыхъ *ь* ставится для указанія на раздѣльное произношеніе двухъ звуковъ—пьетъ, ружье, что такъ часто нарушается на практикѣ въ ущербъ дѣлу и развитію сознанія учащихся Это послѣднее отмѣчено нами дальше.

Письмо съ учителемъ на этомъ урокѣ ведется по пословицамъ, рядъ которыхъ даетъ возможность учителю повторять правило о постановкѣ точки, большой буквы и упражнять въ умственномъ представленіи не только словъ, но и цѣлыхъ предложеній.

Отдѣлъ работъ безъ учителя дѣлится на двѣ части—нарисовать и подписать однимъ словомъ данныя картинки и по даннымъ картинкамъ составить цѣлую рѣчь и написать ее. Эти рѣчи, отчетливо написанныя, ученики найдутъ въ соотвѣтствующемъ мѣстѣ 3 части, гдѣ и должны ихъ сначала хоро-

шенько прочитать, потомъ и писать. Какъ упражненіе новое, оно сначала показывается учителемъ.

Матеріалъ для письма съ учителемъ. *Пословицы*: дальше отъ кузницы, меньше копоти. Пустая бочка больше гремитъ. Богатъ мельникъ шумомъ. Иголка маленька, да кусаетъ больненько. У кольца нѣтъ конца. *Загадки*: Носъ стальной, хвостъ льняной. *Иголка съ ниткой.* Большой скачетъ, малый плачетъ. *Колокольчикъ на дугѣ.* Крыльями машетъ, а не летитъ. *Мельница.*

Матеріалъ для письма безъ учителя, по картинкамъ: *письмо, пальцы, мельница, чернильница, крыльцо, шпулька.*

Урокъ 19-й.

Сочиненіе на этомъ урокѣ отличается нѣкоторой особенностью. Разсказавъ содержаніе его по картинкамъ, ученики слушаютъ выразительное чтеніе стишка: „*Котикъ и козликъ*“ Жуковскаго.

Котикъ усатый
по садику ходитъ,
а козликъ рогатый
за котикомъ бродитъ.

Лапочкой котикъ
моетъ свой ротикъ,
а козликъ сѣдою
трясетъ бородою.

Послѣ этого учитель проситъ учениковъ самимъ прочитать также по книгѣ. Затѣмъ онъ подъ диктовку учениковъ записывается на доску учителемъ. Списываніе съ доски ведется подъ руководствомъ учителя.

Въ заключеніе дѣлается выводъ правила о раздѣльномъ начертаніи словъ Этотъ выводъ дѣлается на только что написанномъ матеріалѣ, но вспоминается по пути и все писанное раньше. Когда выводъ будетъ сдѣланъ, ученики должны сказать, какъ пишется каждое слово, въ отдѣльности взятое — вмѣстѣ все или раздѣльно. Выводъ этотъ также не затруднитъ учащихся, такъ—какъ онъ въ тайникахъ ихъ души уже созрѣлъ.

Слѣдующій родъ упражненій съ учителемъ на этомъ урокѣ также имѣетъ свою особенность. Назначеніе его—составлять цѣлыя предложенія. Эти предложенія составляются не въ видѣ дописыванія неоконченныхъ фразъ, какъ практикуется во всѣхъ учебникахъ, а при помощи загадокъ. До сихъ поръ ученики писали только отгадки или загадки, какъ онѣ даны, теперь будутъ соединять загадку съ отгадкой. Съ этой цѣлью они перечитываютъ загадки съ начала книги— новое упражненіе—пріученіе глаза къ начертанію словъ на чтеніи рукописнаго,—и пишутъ эту загадку въ измѣненной формѣ съ отгадкой вмѣстѣ.

Письмо съ учителемъ.

II.

1. *Откройте третью страницу. Будемъ читать загадки и писать ихъ. Сначала спишемъ загадку и отгадку напишемъ рядомъ, а потомъ отгадку и загадку вмѣстѣ одной рѣчью.*

1) *Кто надъ нами вверхъ ногами? Муха.*
Муха надъ нами вверхъ ногами.

2) *Кто съ бородой родился? Козелъ.*
Козелъ съ бородой родился.

Это упражненіе очень хорошо и съ интересомъ выполняется учениками и на самостоятельныхъ урокахъ.

На самостоятельной работѣ продолжается, между прочимъ, отыскиваніе новыхъ гласныхъ и согласныхъ, которое подходитъ уже къ концу, еще урокъ, два, и они будутъ выбраны всѣ. Запись въ грамматическую тетрадь на другой день ведется при помощи аналогіи, въ формѣ „дополнительнаго вывода—примѣра“. Подобная же работа происходитъ и на другія правила.

А показанное учителемъ письмо отгадокъ и загадокъ вмѣстѣ въ формѣ цѣлаго предложенія продолжается, закрѣпляясь, и самостоятельно.

Во второмъ урокѣ ученики находятъ загадки: кто по зернышку клюетъ, а сытъ бываетъ. Сама не грѣетъ, а холодъ не пускаетъ. Сама не ѣстъ, а другихъ кормитъ. Лежитъ на сѣнѣ, сама не ѣстъ и другимъ не дастъ. Самое упражненіе ведется по образцу, данному выше.

Загадка: Хорошъ товаръ на весь базаръ; онъ хвалится, похваляется: у меня съ концовъ по семи вѣнцовъ. *Новый боченокъ.*

Урокъ 20-й.

Сочиненіе на данномъ урокѣ—*Бабушкинъ козликъ,*—пишется по картинкамъ, какъ и предшествующія. Когда будетъ написано и провѣрено, учитель разсказываетъ тоже стихами. Въ 3 части ученики найдутъ его и прочитаютъ вслухъ, подражая учителю въ выразительности. Этотъ стишокъ выучивается наизусть на томъ-же урокѣ.

Новый видъ упражненій на данномъ урокѣ съ учителемъ—*рисованіе учениками на классной доскѣ и подпись нарисованнаго.* Рисуютъ, что хотятъ сами вызвавшіеся. Этотъ видъ упражненій—хорошее средство для перехода къ изученію новыхъ формъ письма. Самостоятельно оно также дается часто, сопровождаясь только однимъ требованіемъ—найти и прочитать подпись прежде въ 3 части, потомъ уже и писать.

На предыдущемъ урокѣ стишокъ о „*котикѣ и козликѣ*“ читали, писали, и, конечно, заучили наизусть. На этомъ урокѣ ученики съ голоса учителя *учатъ его пѣть.* Необходимое орудіе въ упрощеніи и увеличеніи интереса къ письму и линіяя связь для образованія тѣсной сѣти ассоціацій. Какъ воспользоваться этимъ орудіемъ въ нашихъ цѣляхъ покажемъ дальше.

Для упражненія въ письмѣ въ удвоенныхъ согласныхъ дается загадка: Ударю булатомъ по каменнымъ палатамъ; вылетитъ княгиня, сядетъ на перину. *Огниво и трутъ.*

Урокъ 21-й.

Цѣль урока—выводъ правила о правописаніи *й* послѣ гласныхъ. На соотвѣтствующей страницѣ учебника находится слѣдующее. Повторимъ еще разъ, что ко времени вывода въ грамматическихъ тетрадяхъ у учениковъ изъ всего этого матеріала есть только записи въ лѣвомъ столбцѣ, до черты.

Рой, зайцы, рукомойникъ, чай, яйцо, другой, новый.

Зимой.

Буква й пишется послѣ гласныхъ, когда слышится неясно, коротенько.

Предварительная бесѣда, направляющая мысль учениковъ къ выводу, можетъ быть проведена по такому плану. Читаемъ первый примѣръ—*Ваня бѣжитъ съ вертушкой.* Скажите, какъ написано слово *вертушкой?* Ученики разсказываютъ по буквамъ. Особенное вниманіе останавливается на послѣднихъ двухъ—*о* и *й.* Когда ученики скажутъ послѣднюю, учитель еще разъ спрашиваетъ: а передъ ней какая буква? *О.* Значитъ, послѣ *о* что написано? А если бы мы написали *и,* не краткое, какъ надо прочитать? Буква *о* какая буква? Гласная. Какое *и* послѣ него поставлено? Такъ ведется урокъ и дальше. Само собой понятно, что это не что иное, какъ связное, въ послѣдній разъ передъ выводомъ, повтореніе того, что ученики знаютъ изъ предшествующаго.

Когда выводъ сдѣланъ, записанъ въ тетради, идетъ письмо съ учителемъ. *Сѣренькій зайчикъ! прыгай—гуляй. Хорошо птичкѣ въ золотой клѣткѣ, а еще лучше на зеленой вѣткѣ.* Объ фразы въ учебникѣ связаны съ картинками, по поводу которыхъ составляются устные разсказы А по поводу картинокъ о птичкѣ читается стихотвореніе: „*Птичка и дѣти*".

Безъ учителя.

Даны картинки: *сарай, скамейка, балалайка, чайникъ, шайка, лейка.* Нарисовать ихъ, подписать. Подписи провѣрить въ 3 части, упр. 21.

II.

1. *Спишите загадку. Нарисуйте отгадку и подпишите.*

Два стоятъ, два лежатъ, пятый ходитъ, шестой водитъ, седьмой пѣсенки поетъ.

2. *Отвѣтьте.—*

Что козѣ будетъ, когда ей семь лѣтъ исполнится?

Спишите загадку, а потомъ и отвѣтъ. Провѣрьте написанное въ 3 части, упр. № 21.

Отгадки: *дверь, восьмой пойдетъ.*

Списываніе не только отгадокъ, но и загадокъ дается съ цѣлью упражненія въ правописаніи словъ, на новое, только что выведенное правило и на всѣ старыя.

Урокъ 22-й.

Сочиненіе по картинкамъ—*Кто виноватъ?*

Ведется, какъ и предшествующія.

Въ этотъ же день, предполагается, что выпалъ свѣжій снѣгъ, въ большую перемѣну ученики лѣпятъ бабу, предупрежденные, что завтра будутъ писать сочиненіе объ этомъ.

По сочиненію. „*Кто виноватъ?*“ ученики увидятъ необходимость записи такой формы, какъ „*въ кувшинѣ*“, ѣ на вопросъ гдѣ. Останавливая вниманіе ихъ на данной формѣ, учитель приводитъ имъ еще загадки

II.

1. Давайте перечислять всѣ предметы, находящіеся на дворѣ, и записывать ихъ на доску. Въ слѣдующій урокъ напишете ихъ у себя.

2. Отгадайте загадку:

1. Залѣзла Варвара выше амбара; не ѣстъ, не пьетъ, все въ небо глядитъ.

Отгадку напишемъ на классную доску. Спишите къ себѣ. Завтра нарисуемъ ее и запишемъ въ грамматическую тетрадь. Скажите, гдѣ труба? На концѣ слова какая буква написана?

И сейчасъ и на другой день ученики отвѣчаютъ на вопросъ: *труба гдѣ. А на концѣ слова какая буква написана? По образцу какого слова мы напишемъ отгадку.* И только. При письмѣ слѣдующихъ примѣровъ при помощи аналогіи эти вопросы повторяются. Но дальше констатированія факта мы не пойдемъ: выводъ сдѣлаемъ впослѣдствіи, какъ и на предыдущихъ урокахъ.

Безъ учителя.

1. Вторично пишется сочиненіе. *Кто виноватъ?*

2. По картинкамъ изъ пройденнаго пишутъ живые предметы; пишутъ, съ того мѣста, гдѣ остановились въ тетрадяхъ раньше. 3. Рисуютъ всѣ предметы, находящіеся на дворѣ и подписываютъ ихъ. Слова передъ глазами на классной доскѣ. 4. Пишутъ слова по картинкамъ безъ подписей.

Урокъ 23-й.

Письмо съ учителемъ.

I.

Какъ мы лѣпили бабу?

1. Разскажите мнѣ, какъ вы вчера слѣпили бабу. Повторите. Говорите, какъ писать, а я буду

писать на доскѣ. Спишите. Провѣрьте. Еще разъ спишите.

II.

1. Отгадайте загадку.

1) Сто гостей, сто постель; у каждаго гостя своя постель.

2) Поля стеклянны, межи деревянны.

Отгадки напишемъ на классной доскѣ. Спишите къ себѣ. Скажите—бревна гдѣ? Стекла гдѣ? Припомните, какъ мы писали раньше въ этомъ случаѣ? Завтра нарисуемъ это и запишемъ въ ваши грамматическія тетради.

3) Всѣ паны поскидали кафтаны; одинъ панъ не снялъ кафтанъ.

Отгадку запишемъ на кл. доску. Завтра перепишемъ въ грамматическую тетрадь.

2. Объясните мнѣ пословицу.

1. Худой миръ лучше доброй ссоры

Запишемъ ее на кл. доску. Спишите. Провѣрьте. Завтра спишемъ въ грамматическую тетрадь.

III.

На этомъ урокѣ ученики приступаютъ къ *намѣчиванію разницы между предметомъ, картинкой и словомъ*. Производится это новое упражненіе слѣдующимъ образомъ. На этомъ и слѣдующихъ урокахъ учитель обращаетъ особенное вниманіе на образованіе въ сознаніи учащихся различія между предметомъ въ дѣйствительности, его рисункомъ, словомъ письменнымъ и словомъ устнымъ. Это различіе намѣчается ни въ коемъ случаѣ не путемъ разсужденій и опредѣленій, а полученіемъ въ душѣ ощущеній и представленій.

Составленіе же понятія предоставляется времени и самодѣятельности души ребенка, какъ требуетъ нашъ методъ аналогіи.

Ученики путемъ подражанія, безъ всякихъ опредѣленій, усвоили правильное употребленіе слова предметъ. Учитель показываетъ на нѣсколько предметовъ и называетъ ихъ, потомъ задаетъ вопросъ, какъ назвать однимъ словомъ, что я показывалъ и называлъ? *Предметы.* Теперь я буду показывать еще. Это что? Доска. Я показалъ предметъ, а теперь, что видите? *Картинку.* А теперь, что я сдѣлалъ? Написали *слово—доска.* Вѣрно. Это предметъ, здѣсь предметъ нарисованъ—*картинка предмета,* а здѣсь *написано названіе предмета.* А что я сдѣлаю сейчасъ? Медленно говорю—доска. *Сказали названіе предмета.* Тоже продѣлывается на слѣдующихъ примѣрахъ—книга, окно.

Теперь я буду писать названіе предметовъ, а вы указывать картинки, рисунки ихъ, а потомъ и самые предметы. Пишу—шкафъ, валенки, столъ, стулъ.

Въ заключеніе всѣ названія ученики списываютъ въ свои тетради, указываютъ картинки и самые предметы.

На другой день это записываютъ въ грамматическія тетради.

Самостоятельныя работы, безъ учителя, какъ и всегда, начинаются новымъ списываніемъ класснаго сочиненія. *Каждое сочиненіе у насъ списывается по 3 раза.* Два раза подъ руководствомъ учителя и одинъ самостоятельно. Подъ руководствомъ учителя, какъ мы видимъ, въ первый разъ списывается оно отъ точки до точки, во второй разъ полностью, безъ перерывовъ отъ письма учителемъ. Въ томъ и другомъ случаѣ ученики по точкамъ разсказываютъ, какъ написать, потомъ уже пишутъ, а учитель ходитъ и слѣдитъ за ихъ письмомъ.

Не нужно думать, что ученикамъ скучно будетъ писать по 3 раза одно и то же. Если сочиненіе составится при ихъ активномъ участіи, они безъ скуки спишутъ и большее количество разъ: скука идетъ не отъ повторенія, а отъ навязыванія ихъ, отъ безсмысленности, безцѣльности ихъ, а вмѣстѣ съ ними и самихъ упражненій.

Съ этого урока*) начинается новый видъ ежедневныхъ упражненій—*запись дней недѣли.*

---

*) Еще разъ повторяемъ, что подъ именемъ урока здѣсь подразумѣвается № упражненія, содержаніе его, а не время, обычный часъ. Каждый нашъ урокъ занимаетъ по два—три дня.

Въ 3 части, подъ тѣмъ же №, ученики найдутъ всѣ дни недѣли. Каждый день ищутъ названіе своего дня, говорятъ учителю, какъ записать. Послѣдній на ихъ глазахъ, подъ ихъ диктовку, пишетъ на классной доскѣ названіе текущаго дня, а ученики потомъ списываютъ къ себѣ.

Такъ въ теченіе недѣли они усвоятъ незамѣтно правописаніе всѣхъ дней недѣли. На слѣдующей недѣлѣ они повторяютъ то же еще разъ, но безъ записи учителемъ на доскѣ, пользуясь только одной справкой въ 3 части.

Продолженіе этого упражненія—мѣсяцы, числа, времена года, см. въ учебникѣ и методикѣ подъ № 29 и 38

На этомъ же урокѣ дается ученикамъ и грамматическое упражненіе—измѣненіе словъ: уголекъ, конекъ, кулекъ, пенекъ, хорекъ—*во множественное число.*

Упражненіе это не ведется, какъ обычно, отвлеченнымъ образомъ. Въ учебникѣ ученики найдутъ слѣдующее:—Нарисуйте и подпишите—

уголекъ, кулекъ, пенекъ, корекъ, конекъ.

Нарисуйте и подпишите—

угольки, кульки, пеньки, хорьки, коньки.

Это упражненіе, послѣ всѣхъ предыдущихъ и вывода, ученики исполнятъ свободно. Благодаря рисованію, его сухость, отвлеченность, прямое назначеніе-служить цѣлямъ ороографіи, скрыто: ученики съ увлеченіемъ рисуютъ и подписываютъ нарисованное, а не правописаніе данныхъ словъ изучаютъ.

Считаемъ не лишнимъ теперь еще разъ остановиться на одной особенности учебника—полной его подвижности. О ней уже говорилось раньше, какъ о характерной чертѣ предлагаемаго метода. Здѣсь мы, въ виду особой сложности урока еще разъ остановимся на вопросѣ какъ же эта особенность выполняется практически? Мы уже, конечно, привыкли видѣть, что каждый урокъ дѣлится на два крупныхъ отдѣла—письмо съ учителемъ и безъ учителя, изъ которыхъ каждый заключаетъ въ себѣ подъ цыфрами I, II, III—подъотдѣлы. Эти подъотдѣлы цыфрами 1, 2, 3 и т. д. дѣлятся на болѣе мелкія группы, которыя въ свою очередь состоятъ изъ ряда нумерованныхъ примѣровъ. Въ этой сложной сѣти дѣленій, построенной вполнѣ подвижно, свободно можно дѣлать выпуски, перемѣщенія, замѣны и т. д. не только крупныхъ отдѣловъ и подъотдѣловъ, но даже и каждаго примѣра въ отдѣльности.

И всѣ эти перестановки, измѣненія учебника, разъ онѣ вызываются школьной дѣйствительностью, приведутъ только къ большей жизненности практичности его.

Этого основного свойства учебника не нужно забывать никогда и, если не вполнѣ, то время отъ времени пользоваться имъ.

Урокъ 24-й.

Первой особенностью настоящаго урока является новое упражненіе—*по данной картинкѣ составить свой устный разсказъ*. Ученикамъ предъявляется требованіе – хорошенько посмотрѣть на картинку и разсказать, кто и что хочетъ и какъ хочетъ.

Этотъ разсказъ ученики не задумаются составить. Во время прохожденія букваря они подъ руководствомъ учителя составляли много разъ разсказы по картинкамъ*), продолжали упражняться и потомъ. См уроки 18, 21 учебника. Не говоримъ уже о картинкахъ въ каждомъ урокѣ для письменныхъ сочиненій, которымъ предшествуютъ устныя сочиненія. Всѣ эти сочиненія ведутся вполнѣ самостоятельно: учитель не руководитъ вопросами, подсказываніями, а спрашиваетъ учениковъ, что они сумѣютъ разсказать по картинкѣ. Классомъ ученики разскажутъ все сами. Въ этихъ разсказахъ класса центромъ всегда служитъ разсказъ одного ученика, дополняемый другими.

Второй особенностью этого урока являются *составленіе словаря самими учениками*.

О значеніи и составленіи словаря я говорилъ на стр. 112. Въ тетради для словаря записываются въ алфавитномъ порядкѣ заглавныя буквы, подъ каждой изъ которыхъ и заносятся слова.

Само собою является вопросъ, что же туда писать, когда есть еще грамматическія тетради? Какая разница между ними, когда и въ словарь заносятся только нужныя слова? Разница та, что въ грамматическую тетрадь вписываются нужныя слова, на изучаемыя въ этомъ отдѣленіи правила, а въ словарики нужныя слова изъ тѣхъ правилъ, которыя изучаться будутъ въ слѣдующіе годы. Ходовыя, обиходныя слова словарика, они также могутъ служить и въ этомъ новомъ порядкѣ, алфавитномъ, матеріаломъ для аналогіи.

Загадки на урокѣ: ничего не болитъ, а все стонетъ**). *Свинья.* Не громъ, а гремитъ; не звѣрь, а страшитъ. *Ружье.* Что въ избѣ мерзнетъ, а во дворѣ не мерзнетъ? *Окна въ избѣ.*

По загадкамъ указываются вновь предметы, картинки и названія: Что всего ближе къ тѣлу? *Рубаха.* По сосѣдству живутъ, а другъ друга не видятъ. *Окна въ комнатѣ.* Отгадки рисуютъ и сами, потомъ ужъ подписываютъ

*) См. нашъ Букварь „Новый путь обученія родному языку.“ Подготовляется къ печати.

**) Въ какихъ урокахъ находятся примѣры для аналогіи, я, обыкновенно, не говорю. Это легко найти по таблицѣ, данной мною во второй главѣ, подъ цифрой 4. А въ выпискахъ изъ учебника уроковъ—выводовъ находятся и самыя слова.

На слѣдующихъ загадкахъ: Бездѣлица въ петлю попала (*пуговица*) и въ загадкѣ *о самоварѣ*, рисуются отгадки, подписываются, а потомъ учитель спрашиваетъ. А если *много* будетъ, какъ сказать? А какъ написать?

Урокъ 25—26.

Сочиненіе по картинкамъ: *Два пѣтушка* и *Собака и кость*. По составленіи и записи сочиненія, учитель читаетъ обычный хрестоматійный разсказъ, какъ подрались два молодыхъ пѣтушка. Сравнивается свое сочиненіе и печатное. Вотъ путь, которымъ можно перейти впослѣдствіи къ переложеніямъ, сдѣлавъ послѣднія цѣннымъ образовательнымъ матеріаломъ. Только тогда, когда ученикъ пойметъ, что ему многое приходится писать, и что объ этомъ много писано и въ книгахъ, онъ придетъ къ мысли о необходимости познакомиться съ тѣмъ, какъ пишутъ другіе, а черезъ это и къ другой мысли, что въ книгахъ написано лучше, чѣмъ у него. По дѣтской логикѣ этотъ выводъ каждый разъ не будетъ итти дальше того разсказа, который только что написанъ. Только вдолгѣ онъ постепенно придетъ къ новой мысли, что и вообще въ отношеніи письма въ книгахъ есть много такого, чему можно поучиться.

Только послѣ этого вывода можно давать ученикамъ переложенія съ надеждой, что дѣлая ихъ ученикъ перейметъ желательное учителю. Да и то вслѣдъ за переложеніемъ должно итти самостоятельное сочиненіе, которое практически натолкнуло бы ученика на необходимость знанія того, что хотѣлъ привить ему учитель на переложеніи. Иначе оно пройдетъ мимо души ученика незамѣченнымъ.

Отсюда ясно, что *къ переложеніямъ надо подходить, кончать ими, а не начинать съ нихъ, какъ дѣлаетъ современная школа.*

Матеріалъ на урокѣ. Лѣтомъ борода вырастаетъ, зимой отпадаетъ. *Лиственный лѣсъ*. Зимой и лѣтомъ все однимъ цвѣтомъ. *Хвойныя деревья.*

По загадкамъ находятъ отгадки—*предметъ, картинку предмета, имя предмета.* Два братца вѣкъ другъ на друга глядятся, а вмѣстѣ не сойдутся. *Полъ и потолокъ.* Стучитъ, гремитъ, вертится, никого не боится; считаетъ нашъ вѣкъ, а не человѣкъ. *Часы.* Отгадки передъ написаніемъ рисуютъ сами.

Тоже на 26 урокѣ. Сѣрое сукно тянется въ окно. *Дымъ.* Вѣсь свѣтъ одѣваетъ, а сама нагишомъ. *Иголка.* Четыре братца подъ одной шапкой стоятъ, однимъ кушакомъ подпоясаны. *Столъ.*

Отгадать: Что всего ближе къ тѣлу? По сѣнямъ такъ и сякъ, а въ избу никакъ. *Дверь.* Какъ сказать, когда будетъ *много*? А записать?

На урокѣ 26 вводится новый видъ упражненій—*письмо самостоятельныхъ упражненій по своимъ рисункамъ—фантазіи, по своей работѣ.* Ученики рисуютъ по своему желанію, *какъ они играли въ лошадки,* и по нарисованному пишутъ сочиненіе.

Теоретическія соображенія о необходимости такого рода сочиненій и о способѣ веденія ихъ были даны въ первой главѣ настоящей книги, куда и отсылаемъ читателя.

Подобныя сочиненія ведутся не только на основѣ жизненныхъ наблюденій, сопровождаемыхъ рисованіемъ, но и непосредственной работой.

Такъ на этомъ-же урокѣ предъявляется ученикамъ требованіе—сдѣлать дома кубарь (волчекъ). Потомъ можно написать два сочиненія:, игра въ волчекъ или „какъ я сдѣлалъ волчекъ".

Урокъ 27-й.

Цѣль урока—выводъ понятія объ именахъ предметовъ.

Доска, полушубокъ, валенки, шапка, столъ, стулъ, книга, рубаха, полъ и потолокъ. Пуговица, самоваръ. Часы, полка, дымъ.

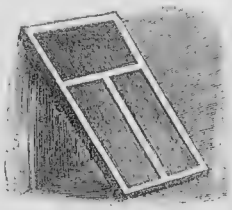
Каждому предмету человѣкъ далъ свое имя, названіе.

Ходъ урока по образцу предшествующихъ и 39 урока.

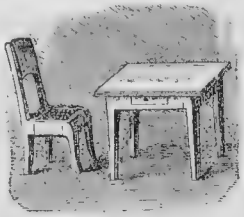
Когда выводъ сдѣланъ, подъ руководствомъ учителя ученики разрабатываютъ и пишутъ сначала отгадку, а потомъ упражненіе въ связи съ картинками.

Загадка: Утромъ въ сажень, въ полдень въ пядень, вечеромъ черезъ поле шагаетъ. *Тѣнь.*

1. Посмотрите на *картинку предмета, прочитайте имя предмета и покажите въ классѣ самый предметъ.* Нарисуйте сами эти предметы и подпишите имя предмета.



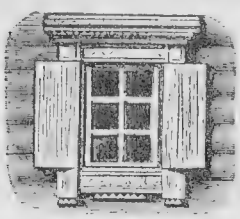
рама



столъ и стулъ

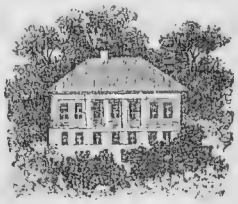
колокольчикъ

2. Посмотрите на *картинку*, прочитайте *имя предмета*, а въ окно укажемте на *самый предметъ*.



окно

дерево



домъ

На самостоятельномъ урокѣ ученики пишутъ загадки: На курганѣ сидятъ курочки съ серьгами. *Овесъ*. Кого съ земли плетью не сгонишь? *Тѣнь*.

Урокъ 28-й.

1. На сочиненіи этого урока: *Догадливый татаринъ* новая особенность. До сихъ поръ ученики писали сочиненія по картинкамъ по одному предложенію на картинку, а теперь по два—три на одну, связывая ихъ союзами

2. Отгадываютъ загадку и пишутъ отгадку по аналогіи: Хожу на головѣ, хотя и на ногахъ; хожу я босикомъ; хотя и въ сапогахъ. *Гвоздь въ каблукѣ*.

3. Списывается и загадка и запоминается ея правописаніе. Вмѣстѣ съ запоминаніемъ правописанія загадки вводится новое упражненіе—*письмо предлоговъ съ существительными*. Эта загадка и отгадка приведены съ цѣлью. Встрѣчаются по два раза одинаковые предлоги *на* и *въ*: на головѣ, на ногахъ, въ сапогахъ, въ каблукѣ. Голова и ноги—два предмета, а частица передъ ними одна, сапоги и каблуки—два предмета, а частица передъ ними опять одна Мысль объ этомъ смутно пронесется въ сознаніи каждаго. Больше ничего и не надо на первыхъ порахъ. Съ своими же вопросами учитель не идетъ дальше слѣдующаго. Скажите, сколько здѣсь предметовъ?*) Какія частицы передъ ними написаны? Вмѣстѣ или отдѣльно? И больше ни слова: *намѣтимъ фактъ и оставимъ съ нимъ душу ребенка—пусть разбирается каждый, какъ хочетъ самъ* На другой день эти вопросы передъ записью за-

*) Предупреждаемъ, что ставить вопросъ такъ и надо, а не сколько именъ предметовъ или именъ существительныхъ, какъ у насъ теперь заведено. Съ ребенкомъ надо говорить о предметахъ, а не объ именахъ ихъ, если мы хотимъ дойти до его души. Рѣчь объ именахъ отложимъ до болѣе подходящаго дальнѣйшаго времени.

гадки съ отгадкой въ грамматическую тетрадь *повторимъ, но къ нимъ не добавимъ ничего новаго.*

Вотъ такое начало, безъ всякихъ выводовъ, безъ всякихъ опредѣленій, просто—учитель пройдетъ мимо и скажетъ, а посмотрите на эту вещицу, и замолчитъ,—такое начало, говорю-обычное начало для всѣхъ будущихъ познаній при методѣ природы—аналогіи.

II.

1. Отгадываются загадки, отгадки пишутся. Братъ съ братомъ черезъ дорогу живутъ, а другъ друга не видятъ. *Глаза.* Безъ чего мужикъ изъ избы не выйдетъ? *Безъ шапки.*

Скажите, о сколькихъ предметахъ говорится въ первой отгадкѣ? А какъ назвать одинъ? А во второй сколько предметовъ? У васъ есть шапки у каждаго? А какъ сказать сразу про всѣхъ, у васъ есть что? Сколько шапокъ? *Много.* А раньше о какихъ предметахъ мы говорили, которыхъ было много и по одному?

Новое на другой день запишемъ въ грамматическую тетрадь.

2. Загадку отгадайте, а отгадку спишите. Внучекъ за дѣдушкой пришелъ. *Снѣгъ весной.* Виситъ сито, не руками свито. *Тенета.*

По отношенію къ каждой рѣчи задается вопросъ, о чемъ говорится въ этой рѣчи. И только. И это начало, первый камень, для будущаго значія о подлежащемъ.

Безъ учителя.

I.

Въ сочиненіи на этомъ урокѣ мы ввели союзы. Въ нихъ надо упражнять, но безъ всякихъ теоретическихъ объясненій, даже намековъ на теорію. Учитель пишетъ на доскѣ: Митя пускалъ кубарь, а Маня играла въ куклы. Потомъ проситъ ихъ нарисовать кубарь и куклу, а подъ рисунками списать написанное на доскѣ.

II.

На этомъ же урокѣ вводится и еще новый видъ упражненій—ученики рисуютъ *свою* кошку, собаку и т. д., окно, столъ *въ своей* избѣ и т. д. И подписываютъ рисунки.

Назначеніе этого упражненія двоякое—пріучить ученика постепенно къ письму словъ, отдѣльно, внѣ устныхъ сочиненій, какъ было до сихъ поръ,

пріучить на матеріалѣ, имъ близко знакомомъ, безъустныхъ сочиненій являющемся достаточно содержательнымъ: незамѣтный переходъ къ слову, какъ слову, что намъ нужно впослѣдствіи, со второго отдѣленія, съ другой—повторное правописаніе при новыхъ условіяхъ наиболѣе важныхъ въ обиходѣ ученика словъ.

Урокъ 29-й.

1. Матеріалъ: Три друга: одинъ кормитъ, другой поитъ, третій добро стережетъ. *Лошадь, корова, собака.* Какъ сказать, когда ихъ будетъ много. У чурки двѣ печурки. *Ноздри* Какъ сказать объ одной?

2. На правописаніе *ь*: Кривой конь лѣзетъ въ огонь; за нимъ туда же Ѳедосья, растрепаны волосья. *Ухватъ и помело.* Вокругъ ямы всѣ съ дубьями. *Съ ложками за столомъ.*

3. О какихъ предметахъ говорится въ этихъ рѣчахъ. *Око видитъ, а зубъ нейметъ. Чуетъ котъ въ кувшинѣ молоко, да рыло коротко**).

Но главной особенностью настоящаго урока является новый видъ упражненій—*наблюденіе за жизнью зимой куръ, гусей и воробьевъ.* Эти наблюденія безпрерывно идутъ до конца учебнаго года, переходя незамѣтно въ весеннія наблюденія, а затѣмъ, самостоятельно, и лѣтнія. Съ осени они вновь ведутся подъ руководствомъ учителя.

Запись этихъ наблюденій дѣлается разъ въ недѣлю, пока ихъ немного (зимой).

Второй особенностью—*самостоятельное письменное сочиненіе на одну и ту же тему съ классомъ.* Классное по картинкѣ.—*Уженье рыбы*, а самостоятельное—*Какъ я удилъ рыбу*,-по личнымъ воспоминаніямъ каждаго.

Этотъ родъ упражненій очень полезенъ: съ одной стороны-онъ освѣщаетъ личнымъ интересомъ сочиненія, даваемыя учителемъ и разработываемыя классомъ, съ другой—работа класса однотипная невольно отражается и на своей работѣ—закрѣпленіе и примѣненіе на практикѣ усвоеннаго. Подробнѣе объ этомъ я говорю во второмъ выпускѣ настоящей части.

Третья особенность урока—продолженіе урока 25, письма дней. На этомъ урокѣ къ письму дней прибавляется запись мѣсяца и числа. Каждый день теперь будетъ появляться, сначала на доскѣ, потомъ только въ тетрадяхъ запись—*Мартъ, число, день.*

---

*) Повторяю, что проработанное на другой день заносится въ грамматическія тетради.

Мартъ

5

Вторникъ.

Когда такимъ образомъ ученики подойдутъ къ апрѣлю, когда весна проявится довольно ощутительно, когда ученики сдѣлаютъ соотвѣтственныя наблюденія, приступаютъ къ выводу, дается *понятіе о веснѣ*. Но понятіе „время года“ не дается на этой ступени, а откладывается до второго отдѣленія, когда ученики будутъ знать названіе и характерныя особенности всѣхъ временъ года, когда будутъ знать, что ихъ въ году четыре и что каждый годъ они неизмѣнно повторяются. Только тогда данное понятіе не будетъ пустымъ звукомъ въ душѣ учениковъ. На данной же ступени учитель говоритъ просто—*время*, и только.

Когда ученикъ дойдетъ до понятія о веснѣ, онъ чисто практическимъ путемъ усвоитъ и названіе весеннихъ мѣсяцевъ. Когда началось *таяніе?* Значитъ, мартъ, мѣсяцъ какой? И въ тетради, на новой страницѣ, появляется заголовокъ—Весна. А въ слѣдующей строчкѣ—мартъ, апрѣль. Апрѣль ученики вносятъ послѣ такой бесѣды—какой теперь мѣсяцъ? А таяніе снѣговъ окончилось? Въ нѣкоторыхъ мѣстахъ страны скажутъ нѣтъ. Значитъ, весна окончилась? Такъ, какой же мѣсяцъ апрѣль? Тамъ, гдѣ таяніе снѣга окончилось, выступаетъ другой признакъ весны—*распусканіе деревьевъ*. Учитель обращаетъ вниманіе на эту особенность и устанавливаетъ нужный намъ выводъ. См. этотъ урокъ подъ № 38.

Обращаемъ вниманіе на предлагаемый ходъ и порядокъ занятій, какъ соотвѣтствующій естественному, ничѣмъ не стѣсняемому ходу душевнаго развитія человѣка.

Урокъ 30-й.

Цѣль урока—выводъ понятія о множественномъ и единственномъ числѣ.

Рубаха, окна, глаза, шапка, лошадь, корова, собака, ноздри.

Мальчикъ, лапта, дѣвочка, кукла.

Человѣкъ можетъ думать объ одномъ предметѣ и о многихъ сразу.

Много предметовъ—множественное число.

Одинъ предметъ—единственное число.

По нашей программѣ въ курсѣ младшаго отдѣленія полагается кусочекъ грамматики.

При современной постановкѣ изученія грамматики ребенокъ не въ силахъ понять, зачѣмъ, къ чему всѣ эти свѣдѣнія, разборы – Что они вносятъ въ сознаніе разбирающихъ новаго. Ничего, кромѣ лишней скуки.

Усвоивъ путемъ подражанія, непроизвольно, пользованіе роднымъ языкомъ, ребенокъ становится втупикъ передъ умственной муштровкой, разборомъ на части рѣчи и части предложенія прочитаннаго. Ребенокъ только тогда можетъ понять значеніе изучаемыхъ законовъ, когда въ его сознаніи самъ собой можетъ стать вопросъ: *отчего, почему*. Въ этомъ случаѣ, какъ справедливо говоритъ Шереметевскій*), полезенъ *отрицательный* пріемъ. Содержаніе и форма такъ тѣсно сливаются обычно въ сознаніи ребенка, что изъ-за перваго онъ не видитъ второго. Попробуйте измѣнить форму, даже исказить ее, и вы, озадачите ребенка, „т. е. зададите задачу, своего рода загадку и вызовете стремленіе попытаться разгадать ее“**).

Вотъ такого рода задача—загадка дается и на этомъ урокѣ по поводу самаго труднаго для младшаго отдѣленія—ученія о числахъ.

Въ учебникѣ приведена сценка: „ Кто идетъ?“—Ми —„ Кто вы?“ —Калмикъ. „А сколько васъ?“ —Одна.

По прочтеніи по книгѣ однимъ ученикомъ, учитель заставляетъ прочитать еще разъ, въ лицахъ: одинъ читаетъ за калмыка, другой за спрашивающаго.

Хохотъ ребятъ сразу показываетъ, что они понимаютъ нелѣпость отвѣта: они такъ не скажутъ. А какъ надо? И легкій намекъ на необходимость знанія чиселъ готовъ.

Этимъ пріемомъ придется пользоваться впослѣдствіи не разъ, а потому на его особенность и значеніе надо обратить вниманіе.

Послѣ этого можно приступить къ выводу, вслѣдъ за которымъ идетъ письмо по картинкамъ—*рука, руки, ломъ, ломы, ель, ели, рыба, рыбы.*

Списать сочиненіе и по образцу его постараться написать свое.

---

*) *В. П. Шереметевскій.* Опытъ программы первой ступени обученія элементарной грамматики. Въ его сборникѣ: Статьи по методикѣ начальнаго преподаванія русскаго языка. Подъ ред. В. В. Каллапа.

**) Шереметевскій. Стр. 203.

Чѣмъ я маленькій забавлялся?

Когда я былъ маленькій, меня оставляли одного дома. Я очень скучалъ, что одинъ дома. Ушли разъ у насъ на сѣнокосъ, а я остался одинъ дома. Вышелъ я на дворъ, увидалъ комокъ глины. Я взялъ этотъ комокъ и сталъ катать кругленькіе колобочки. Потомъ я сталъ дѣлать уточку. Я сдѣлалъ ее красивою. Я отыскалъ побольше глины и надѣлалъ утокъ, гусей, лошадей и собакъ глиняныхъ. Я оставался одинъ дома и больше не скучалъ.

Яша Лопатинъ,
уч—къ киз—ой земской школы.

Какъ я пришелъ въ первый разъ въ школу?

Привели меня въ школу. Была перемѣна. Я боялся. Одинъ мальчикъ какъ крикнулъ, я изъ ума вышелъ. Перемѣна кончилась, меня записали, и Надежда Алексѣевна стала спрашивать молитвы. Я разсказалъ молитву. И мнѣ поставили пятерку съ крестомъ.

Вася Миковъ, уч. II отд.

Безъ учителя.

Отгадать, списать загадку и отгадку. Подчеркнуть имя предметовъ, указать на самый предметъ. Какого числа предметы Загадки: Около прорубки сидятъ бѣлые голубки. *Зубы во рту.* Маленькій шарикъ все обшаритъ; обѣжитъ теремокъ и опять въ уголокъ. *Вѣникъ.*

Урокъ 31-й.

Изученіе правописанія предлоговъ по загадкамъ: Безъ рукъ, безъ ногъ, а воюетъ. *Вѣтеръ.* Много ногъ, а съ поля возвращается на спинѣ. *Борона.* Назовите предметы. Назовите частицы. Не писали ли мы частицъ съ предметами, какъ напишемъ? По образцу чего?

Матеріаломъ для правописанія *ъ* на вопросъ—*гдѣ*. Въ небѣ веревка протянулась. *Журавли.* Въ темномъ подпольѣ мокрый теленокъ блеетъ. *Языкъ.*

Въ сочиненіяхъ вводится новое. Это новое широко развернется потомъ, въ слѣдующихъ отдѣленіяхъ. Заключается оно *въ рисованіи на заданную тему.* Упражненіе это при нашемъ методѣ знакомо ученикамъ со времени обученія грамотѣ. Теперь къ нему прибавляется подпись подъ каждымъ рисункомъ. Тема—*какъ дядя Иванъ возилъ на мельницу молоть хлѣбъ.* Содержаніе вырабатывается всѣмъ классомъ.

Въ виду наличности надлежащаго навыка въ письмѣ можно перейти и къ упражненіямъ въ *списываніи шутливыхъ вещицъ*, на первый разъ можно дать небольшую.

Сбилъ, сколотилъ,—вотъ колесо Съѣлъ да поѣхалъ: ахъ, хорошо! Оглянулся назадъ — одни спицы лежатъ.

На этомъ урокѣ есть одна особенность, о которой надо сказать нѣсколько словъ

Въ первой главѣ было говорено о необходимости *утилизировать ходячія выраженія, за которыми часто скрывается очень большое содержаніе*. Вотъ объ этомъ—то я и хочу поговорить, здѣсь, дать подходящую нить для дальнѣйшихъ упражненій въ этомъ родѣ.

Придавая большое значеніе вышеуказанному отрицательному пріему, предложенному В. П. Шереметевскимъ, мы все же имъ не можемъ ограничиться, а потому и выдвигаемъ въ помощь ему свой. Нашъ пріемъ мы можемъ назвать *положительнымъ* пріемомъ. Мы ставимъ ученика въ положеніе творца формы, когда онъ начинаетъ видѣть, какъ вмѣстѣ съ содержаніемъ рождается и форма.

На данномъ урокѣ есть два примѣра на изученіе предложенія: *морозъ трещитъ* и *снѣгъ валитъ*. Эти двѣ фразы ученикъ долженъ пережить, прочувствовать, чтобы испытать новое состояніе—чувство удовольствія при зарожденіи, какъ бы самопроизвольномъ, формы для выраженія созданной картины и чувства.

Первый примѣръ: *морозъ трещитъ*, съ удареніемъ на подлежащемъ, а не сказуемомъ, какъ можно прочитать съ перваго раза, отъ чего теряется весь смыслъ, и примѣръ переходитъ въ разрядъ обычныхъ, безсодержательныхъ примѣровъ. *Морозъ* трещитъ — въ воображеніи учениковъ, при содѣйствіи учителя, встаетъ такая картина. Темная зимняя ночь. Вокругъ огня расположилась вся семья, и каждый дѣлаетъ свое дѣло. На дворѣ сильный морозъ: то треснетъ бревно избы, то ставня, то вдругъ что-то щелкнетъ въ стѣну, какъ будто выстрѣлъ изъ ружья. Въ избѣ же уютно, тепло. А за стѣнами свирѣпствуетъ вьюга, туда не охота и носа высунуть, и кто-нибудь изъ членовъ семьи проговоритъ: *морозъ* трещитъ, и опять молчаніе. Это обычно — русская картина, знакомая, кажется, всѣмъ и каждому, въ особенности деревенскому люду, съ его небольшими деревянными домами, съ его стремленіемъ или необходимостью ютиться въ одной комнатѣ, а потому за фразой: *морозъ* трещитъ—встаетъ богатая, самостоятельная жизнь, фраза оживаетъ, одухотворяется, становится родной. А

потому и дальнѣйшее, уже отвлеченное разсужденіе, будетъ интереснымъ желательнымъ и понятнымъ для учениковъ.

Такимъ же путемъ создается въ воображеніи учащихся картина и по поводу фразы—*снѣгъ валитъ*.

Когда ученики усвоятъ эти картины, воплотятъ ихъ въ своемъ воображеніи въ живые образа, учитель спрашиваетъ: можетъ морозъ быть безъ *этого треска?* А *этотъ* трескъ безъ мороза? Значитъ, можно ихъ отдѣлить, могутъ они быть другъ безъ друга? Всегда при сильномъ морозѣ бываетъ этотъ трескъ? Въ нашей рѣчи: морозъ трещитъ — кто дѣйствуетъ? А кто дѣйствуетъ въ рѣчи — снѣгъ валитъ? А если я скажу про васъ: Иммисъ читаетъ, Ларьковъ пишетъ, Лебедевъ поетъ — кто здѣсь дѣйствуетъ? Значитъ, въ каждой рѣчи есть предметъ, который дѣйствуетъ, а потому его и называютъ предметомъ рѣчи. Что же называютъ предметомъ рѣчи? *Предметомъ рѣчи называютъ предметъ, который дѣйствуетъ (дѣйствующій предметъ)**). Разбираются еще примѣра два обычное выраженіе—*грачи прилетѣли*, и книжное—*выходитъ Петръ* (изъ Полтавскаго боя). Разбору предшествуетъ созданіе соотвѣтствующихъ картинъ, скрывающихся за этими фразами.

Опредѣленіе предмета рѣчи, данное здѣсь, и должно войти въ опредѣленіе грамматической тетради. Но нѣкоторымъ онъ можетъ показаться труднымъ, непосильнымъ ребятамъ. Это случается только при исключительныхъ условіяхъ: бываютъ годы, когда отдѣленіе, какъ на подборъ, состоитъ изъ лицъ мало развитыхъ, тупыхъ. Тогда оставляется опредѣленіе, данное въ нашей грамматической тетради, а это опредѣленіе переносится во второе отдѣленіе.

Вполнѣ понятно, что послѣ такихъ картинъ — переживаній разборы не будутъ чуждыми ученику: они будутъ отголоскомъ: переживаній.

Матеріалъ для такихъ переживаній данъ ниже.

Урокъ 32-й.

Матеріалъ для изученія сказуемаго: *Буря ревет*ъ. *Сердце стучитъ;* для изученія правописанія *и* на вопросъ гдѣ: И тонокъ, и дологъ, а сядетъ въ травѣ не видать. *Дождь.* Два конца, два кольца, а посерединѣ гвоздикъ. *Ножницы.* Въ маленькой квашонкѣ два тѣста. *Яйцо.* Въ небо дыра, въ

*) Долженъ замѣтить, что такая постановка вопроса вноситъ интересъ, жизненность въ синтактическіе разборы, ибо сама жизнь есть движеніе. Это разъ. А два: это опредѣленіе возможное упрощеніе современныхъ данныхъ науки филологіи. См. *Потебня.* Изъ записокъ по русской грамматикѣ. Ч. I. Введеніе *Овсянко-Куликовскій.* Синтаксисъ русскаго языка, гл. 2 и 5.

ни

землю дыра, а посерединѣ огонь да вода. *Самоваръ*. Изученіе именъ: *Мальчики играютъ въ лапту. Дѣвочки играютъ въ куклы.* Какое число у предметовъ? Измѣните ихъ.

Почти всѣ эти загадки пригодны и для изученія правописанія предлоговъ. Напомнимъ о *необходимости связи въ изученіи всѣхъ предметовъ*. Эта связь простирается и на примѣры: чѣмъ чаще попадаются примѣры, въ которыхъ встрѣчаются различныя правила, чѣмъ чаще эти примѣры употребляются въ различныхъ случаяхъ, тѣмъ лучше. По крѣпче запомненному примѣру тверже усваивается и самое правило, а по связи нѣсколькихъ правилъ около одинаковыхъ примѣровъ можетъ явиться большая глубина и пониманія ихъ. Не надо забывать, что въ дѣтской жизни чаще всего правило имѣетъ значеніе не какъ само по себѣ, а въ связи съ тѣмъ примѣромъ, который запомнился, другими словами, *не правило играетъ роль, а примѣръ, по аналогіи съ которымъ и пишутъ часто очень долго*. Такъ не очень давно, не помню по поводу какого слова, только одна гимназистка—шестиклассница заявляетъ мнѣ, что она эти слова (окончаніе *чикъ* или *чекъ*) никогда не ошибается писать: Она всегда вспоминаетъ слово—*мальчикъ*. Если 16-17-лѣтній отъ роду пишетъ новое на основаніи ряда запоминаемыхъ конкретныхъ примѣровъ, тѣмъ болѣе это должно быть въ практикѣ 8-9-лѣтнихъ дѣтей.

Новой особенностью на этомъ урокѣ является начало примѣненія наблюденій надъ природой. Въ ящики съ землей сажаются учителемъ при активномъ участіи учениковъ горохъ, рожь, овесъ, пшеница. Въ мѣстахъ посадки дѣлается надпись, что посажено. Считается, сколько зеренъ посажено, чтобы знать, сколько взойдетъ. Наблюденія водутся ежедневно. Результаты наблюденій записываются подъ числами на особыхъ страницахъ для каждаго злака, подъ общимъ заголовкомъ: горохъ, рожь и т. д.

Чтобы отчетливѣе видѣть проростаніе сѣмени, въ землѣ сажается нѣсколько горошинъ въ сырой войлокъ.

У себя ученики продѣлываютъ то же самое и ежедневно слѣдятъ какъ въ классѣ, такъ и дома.

Урокъ 33-й.

Цѣль урока—дать понятіе о предметѣ рѣчи (подлежащемъ.)

Внучекъ пришелъ. Тенето виситъ. Око видитъ, а зубъ нейметъ. Чуетъ котъ. Морозъ трещитъ. Сныгъ валитъ. Буря реветъ.

Огонь бьжитъ. Кошка сидитъ. Собака лаетъ. Жеребята ржутъ. Горохъ разсыпался.

Въ каждой рѣчи есть предметъ, о которомъ говорится. Его называютъ предметъ рѣчи.

Выводъ сдѣлать по образцу урока 39, гдѣ данъ подробный конспектъ.

Послѣ вывода упражненіе по загадкамъ: Конь бѣжитъ, земля дрожитъ. *Громъ.* Внучекъ пришелъ за дѣдушкой. Придетъ бѣда, потечетъ вода. *Весна.* А затѣмъ письмо по картинкамъ (самостоятельное). Списать и подчеркнуть предметъ рѣчи.

Кромѣ этого списываются и ученическія сочиненія.

Ходилъ я въ лѣсъ по грибы, да испугался черной телушки. Думаю—волкъ, а то-телушка, Я побѣжалъ да и упалъ, убился, грибы разсыпалъ. Я заревѣлъ и ушелъ домой.

Демидъ Чадовъ, уч. I отд.

Зимняя забава.

Мы клали куклу. Взяли снѣгу и склали. Кукла вышла хорошая Клали мы, клали, а все потомъ пропало.

Демидъ Чадовъ, уч. I отд.

Мнѣ мама сшила рубашку лѣтомъ. Я пошелъ въ село Сиву на базаръ. Мама дала мнѣ восемь копеекъ. Я купилъ себѣ пряниковъ полфунта и пошелъ домой. Пришелъ домой и пошелъ играть въ мячикъ.

Илюша Вычегинъ, уч. I отд.

По образцу ихъ составить сочиненія изъ своей жизни.

Урокъ 34-й.

Матеріалъ для изученія пройденнаго и новаго-правописаніе предлоговъ, продложнаго падежа, чиселъ, удвоенныхъ звуковъ, сказуемаго: на сѣнѣ ле-

житъ, сама не ѣстъ и другимъ не даетъ. Не земледѣлецъ, не кузнецъ, не плотникъ, а первый на селѣ работникъ. *Лошадь.* Всѣ паны поскидали кафтаны; одинъ панъ не скинулъ кафтанъ. *Ель.* Что въ избѣ мерзнетъ, а во дворѣ не мерзнетъ. Списать—*морозъ трещитъ. Снѣгъ валитъ.* Что дѣлаетъ морозъ? Что дѣлаетъ снѣгъ? Красный кочетокъ по жердочкѣ бѣжитъ *Огонь по лучинѣ.* Что дѣлаетъ огонь? *Добрый человѣкъ надежнѣе каменнаго моста. По заячьему слѣду доходятъ до медвѣжьяго.* Подчеркнуть имена предметовъ.

Для рисованія сочиненія (кто что хочетъ) дается три предмета: *лѣсъ, мальчикъ, медвѣдь.*

Урокъ 35 й.

Упражненіе на тѣ же правила, что и въ урокѣ 34. Сидитъ кошка на окошкѣ и хвостъ, какъ у кошки, а все-же не кошка. *Котъ.* Черненькая собачка не лаетъ, не кусаетъ, а въ домъ не пускаетъ. *Замокъ.*

Въ этомъ урокѣ новымъ видомъ упражненія является—сравненіе предмета и имени предмета, какъ такого, съ предметомъ рѣчи. Цѣль – намѣтить различіе того и другого въ сознаніи учащихся болѣе рельефно и точно, чтобы уже совершенно нельзя было мѣшать одно съ другимъ, какъ это бываетъ часто при современномъ методѣ обученія.

Если я скажу—*котъ.* Что вы услышите? Имя предмета. А самый предметъ увидите? А если я скажу: *котъ сидитъ.* Есть разница? Какая же разница въ словахъ—*котъ* и *котъ сидитъ?* Одно слово *котъ*—это только имя предмета. А въ рѣчи *котъ сидитъ*—котъ—*предметъ рѣчи.*

На самостоятельномъ урокѣ ученики пересматриваютъ всѣ записи своихъ наблюденій о горохѣ и т. д. и записываютъ ихъ вмѣстѣ, по числамъ, по такой формѣ:

Посѣяны:	**В з о ш л и:**				
№ числа и мѣсяца.					
Горохъ, овесъ, рожь, пшеница.					

Въ верхней графѣ числа по порядку, въ нижней названіе растеній. Если взошло нѣсколько растеній въ одно число, записываются они въ одномъ столбцѣ, одно подъ другимъ.

Урокъ 36-й.

Цѣль урока—сдѣлать выводъ о правописаніи ь въ срединѣ словъ.

Шьетъ, дочерью, пьетъ, деревья, свинья, ружье, Ѳедосья, волосья, съ дубьями, въ подполье.

Когда гласный и согласный выговариваются въ словѣ раздѣльно, между ними ставится ь.

Урокъ по образцу 39 урока.

Послѣ вывода правила письмо пословицъ. Съ радости—веселья хмелемъ кудри вьются. Ученье—свѣтъ, неученье тьма. Безъ клиньевъ кафтанъ не сошьешь. Здоровья не купишь.

Письмо по картинкамъ: ружье, свинья, ульи, перья, корова пьетъ воду въ рѣкѣ, крестьянинъ рубитъ дерево, сапожникъ шьетъ сапоги, мальчикъ бьетъ собаку. Въ рѣчахъ подчеркнуть предметъ рѣчи.

Урокъ 37-й.

Матеріалъ для письма по аналогіи на различныя правила: На потолкѣ, въ уголкѣ виситъ сито не руками свито. За горами, за долами жеребята ржутъ, а домой не бѣгутъ. *Громъ.* Маленькій, горбатенькій, все поле обрыщетъ, домой прибѣжитъ, цѣлый годъ пролежитъ Двое купаются, третій валяется; искупались, вышли, оба на третій повисли. *Ведра на коромыслѣ.* Конь стальной, хвостъ льняной. Одинъ льетъ, другой пьетъ, третій растетъ. *Дождь, земля и трава.*

Свое сочиненіе на тему по картинкѣ: *Игра въ жмурки.*

Урокъ 38-й.

Списать и указать имена предметовъ, частицы. По образцу чего ихъ писать.

Голодной кумѣ только хлѣбъ на умѣ. Добрая слава на печкѣ лежитъ, а худая по дорожкѣ бѣжитъ. Безъ рукъ, безъ ногъ, а рисовать умѣетъ. *Морозъ*. Подчеркнуть дѣйствіе предметовъ.

Буря ревѣтъ. Сердце стучитъ. Ласточка день начинаетъ, а соловей кончаетъ.

На правила *ь* въ срединѣ и *ъ* на концѣ слова: маленькое, свѣтленькое, весь свѣтъ одѣваетъ. *Иголка*. Кто живетъ въ подпольѣ? *Мышь*

Къ первоначальному упражненію въ писаніи мѣсяца, дня и числа прибавляется съ этого урока запись и времени года. Ежедневно ученики пишутъ.

ВЕСНА.

Мартъ.

28.

Среда.

Къ понятію весна ученики подводятся постепенно, какъ указано выше, въ урокѣ 29. Переходъ же къ этому можно сдѣлать такъ. Теперь на улицѣ таетъ снѣгъ. Становится тепло. Было какое время? Зима. А теперь настало какое? *Весна*. А какой мѣсяцъ, не скажетъ ли кто? *Мартъ*. Да. Весной таетъ. Когда начало таять? Въ мартѣ. Раньше таяло? Нѣтъ. Значитъ, мартъ какой мѣсяцъ въ веснѣ? *Первый*.

Урокъ 39-й.

Цѣль урока—сдѣлать выводъ о правописаніи *ъ* на вопросъ—*гдѣ*.

Ваня учится въ школѣ. Труба на крышѣ. Ковшъ въ ведрѣ. Бревна въ избѣ. Окна въ рамѣ. Въ избѣ, на дворѣ. Въ сапогѣ. Въ кувшинѣ. Въ небѣ. Въ подполѣ. Въ травѣ. На сѣнѣ лежитъ. На семъ работникъ. На потолкѣ, въ уголкѣ свито.

Въ словахъ съ окончаніемъ на е пишется ъ, когда можно задать вопросъ—гдѣ.

Откройте урокъ 39 нашихъ грамматическихъ тетрадей. Какое первое слово тамъ написано? а кто припомнитъ, въ какой рѣчи это слово попадалось? Ваня учится въ школѣ. Вѣрно. Если бы я эту рѣчь вамъ сказалъ, а вы не услыхали бы послѣдняго слова, какъ бы вы спросили меня? Ваня учится гдѣ? Вѣрно. А какъ написано слово *въ школѣ?* На концѣ ѣ. Да. Такъ всѣ пишутъ. Мы написали это слово по образцу того, какъ пишутъ взрослые. А что написано у насъ дальше? Бревна гдѣ? Въ избѣ. Какъ написано? По образцу чего? Слова *въ школѣ*. А почему мы его такъ написали?*) Можно спросить гдѣ**). Почему же въ словѣ *въ избѣ* на концѣ *ъ?* По образцу этого ведется урокъ и дальше. Потомъ задается общій вопросъ: на какой вопросъ отвѣчаютъ всѣ слова въ нашей тетради? а какъ они всѣ написаны? Такихъ словъ намъ придется писать впереди много. Не скажетъ ли кто, какъ мы будемъ писать ихъ впередъ?

Обращаю вниманіе на этотъ вопросъ, какъ на форму жизненнаго подхожденія къ выводу правила. Пусть каждый знаетъ это и выводитъ правило для себя. Дальше посыпятся отвѣты. Всякій или почти всякій сумѣетъ дать его, но каждый въ своей редакціи. Классомъ выбирается лучшая. И чѣмъ ближе будетъ эта редакція къ языку дѣтей, тѣмъ лучше: намъ нужна жизненность, а не научность формулировки.

Полученный выводъ заносится учителемъ на классную доску и списывается оттуда въ тетради.

Послѣ вывода идетъ упражненіе съ учителемъ, на которомъ дѣлается первая проба письма по правилу, но тутъ же нѣкоторые указываютъ и на аналогію.

---

*) Вопросъ—почему?—вносится на урокѣ только при созданіи вывода. Этимъ вопросомъ учитель и наталкиваетъ мысль учениковъ на выводъ. Откинувши этотъ вопросъ и разбивши весь матеріалъ на много дней, мы можемъ примѣнить конспектъ ко всѣмъ урокамъ, на которыхъ встрѣчается данное правило.

**) Этотъ отвѣтъ взятъ изъ жизни. Привожу его, какъ образецъ безыскусственныхъ отвѣтовъ, за которыми кроется истинное пониманіе сущности дѣла. Предупреждаю отъ ошибки, свойственной современной педагогикѣ, вкладывать въ уста ребенку отвѣты въ своей, учительской формѣ: лишнее слово, нужное для полноты и красоты отвѣта, затемняетъ мысль для ребенка. Съ другой стороны, не нужно забывать и того, что *всякая своя мысль рождается всегда и съ своимъ словомъ*. Пусть это слово будетъ и хуже другихъ, но для автора мысли оно синонимъ *его* мысли, съ нимъ спаяна *его* мысль, извѣстное движеніе *его* души. Замѣните эти его слова другими словами, другой фразой, и у ученика останется пустой звукъ, результатъ одной холодной памяти. Вотъ почему на первыхъ порахъ учитель долженъ довольствоваться тѣми отвѣтами, какіе слышитъ отъ каждаго. При методѣ аналогіи, надо помнить—работаетъ каждый для себя.

На своемъ пепелищѣ и курица бьетъ. Въ своей семьѣ всякъ самъ большой, на дворѣ горой, а въ избѣ водой. *Снѣгъ.* Сидитъ красная дѣвица въ темной темницѣ, коса на улицѣ. *Огонь въ печкѣ.*

Потомъ читается и списывается сочиненіе ученицы.

Какъ я ходила въ лѣсъ за грибами.

Однажды я пошла по грибы. Я зашла въ небольшой лѣсокъ, и услышала, кто-то шевелится. Я испугалась и побѣжала назадъ. Потомъ кто-то побѣжалъ за мной, я поглядѣла назадъ и увидѣла: бѣжитъ за мной маленькій котенокъ. Я взяла его на руки и принесла домой. Онъ у насъ выросъ большой и до сихъ поръ живетъ.

А. Лопатина, уч. II отд.

По образцу этого сочиненія составьте разсказъ изъ своей жизни.

Урокъ 40-й.

Матеріалъ: Разсыпался горохъ на пятьсотъ дорогъ. *Звѣзды на небѣ.* Подъ мостомъ, мостомъ сидитъ барыня съ хвостомъ. *Мышь.*

На этомъ урокѣ новымъ упражненіемъ является запись своихъ именъ, потомъ — отчествъ и, наконецъ,—фамилій.

Ученики смотрятъ, а въ болѣе простыхъ случаяхъ и говорятъ, диктуютъ учителю, а онъ записываетъ ихъ имена на классную доску. Прежде, чѣмъ записать имя, встаетъ вся группа, носящая данное имя, и смотритъ особенно внимательно запись своего имени или отчества. Фамиліи въ большинствѣ случаевъ придется писать для каждаго, а не для группы.

На самостоятельномъ урокѣ ученики пишутъ въ свои тетради имена, отчества и фамиліи своихъ сосѣдей по партѣ. Съ этой цѣлью они берутъ у своихъ сосѣдей тетради и списываютъ. Такое списываніе не представитъ труда и безъ особаго разбора, такъ какъ за записью учителя на классной доскѣ слѣдили всѣ. Настоящая самостоятельная работа — повтореніе уже извѣстнаго.

Урокъ 41-й.

Матеріалъ на различныя правила: кругленькимъ, маленькимъ до неба докинешь. *Глазъ.* Стоитъ молодецъ, по колѣни въ золотѣ. *Горшокъ въ угляхъ.*

Подчеркнуть дѣйствіе предмета рѣчи. Лѣсъ шумитъ, лѣсъ стонетъ. Ранняя птичка носъ прочищаетъ, а поздняя глаза продираетъ. *Ранняя*—по образцу чего напишемъ?

Списать хорошенько и разсказать кому-нибудь дома.

1. Здорово, кума!—На базарѣ была.—Иль ты глуха?—Купила пѣтуха.—Прощай, кума!—Двугривенный дала.

2. Дядя, а дядя!—Что?—Я медвѣдя поймалъ.—Такъ веди его сюда.—Нейдетъ, упирается.—Такъ иди самъ.—Да не пускаетъ.

Урокъ 42-й.

Цѣль урока—дать понятіе о сказуемомъ.

Морозъ трещитъ. Снѣгъ валитъ. Буря реветъ. Сердце стучитъ. Вѣтеръ дуетъ. Солнце свѣтитъ. Дождь льетъ, земля пьетъ. Трава растетъ. Разсыпался горохъ. Сидитъ барыня. Лѣсъ шумитъ, лѣсъ стонетъ. Стоитъ молодецъ.

Грѣетъ солнце съ небесъ. Просыхаетъ земля. Распускается лѣсъ. Зеленѣютъ поля. Пчела носитъ медъ. Мычитъ волъ.

Въ рѣчи предметъ рѣчи что-нибудь дѣлаетъ.

Дѣйствіе предмета рѣчи называется сказуемымъ.

Сказуемое сказываетъ, что дѣлаетъ предметъ рѣчи.

Урокъ ведется по образцу 39 урока. Всѣ три вывода дѣлаются не сразу, а въ три послѣдовательныхъ дня.

Послѣ вывода списывается подъ руководствомъ учителя стишокъ:

Птичка.

Птичка летаетъ, птичка играетъ, птичка поетъ; птичка летала, птичка играла, птички ужъ нѣтъ. Гдѣ же ты, птичка? Гдѣ ты, пѣвичка? Въ дальнемъ краю гнѣздышко вьешь ты, тамъ и поешь ты пѣсню свою.

Когда стишокъ прочитанъ, списанъ, ученики находятъ предметъ рѣчи и сказуемое.

Самостоятельно составляютъ предложеніе по картинкамъ.

Для списыванія и образца для сочиненій изъ своей жизни можно дать два дѣтскихъ сочиненія.

Какъ я ходилъ на охоту.

Однажды мы ходили съ братомъ на охоту. Идемъ тихонько лѣсомъ, а у насъ была съ собой собака Лапка. Вотъ мы идемъ и идемъ дальше. Вдругъ Лапка залаяла, мы подошли къ елкѣ и думаемъ, что бѣлка. Братъ елку стукнулъ разъ, стукнулъ другой, третій разъ, но никого нѣтъ. Братъ и говоритъ мнѣ: „полъзай на елку.“ Я полъзъ, а Лапка лаяла. И вижу я, что сидитъ звѣрекъ. Я полъзъ выше, вижу, что на самомъ дѣлѣ—бусая кошка. Я спустился къ брату и сказалъ, что тамъ не бѣлка, а кошка. Такъ мы и ушли домой. Когда я пришелъ домой, разсказалъ все, что было, отцу и матери. Они очень смѣялись.

Коля Вычегинъ, уч. II отд.

Какъ я ходила въ гости.

Я ходила въ гости къ тетѣ. У нея были дѣвочки. Я играла съ ними, тѣли тѣсни. Играли въ клѣткѣ. Потомъ я пошла домой вмѣстѣ съ тетей. У насъ тетя осталась на два дня. Она у меня смотрѣла тетради и похвалила за то, что красиво написано и подарила мнѣ книжку съ картинками за это.

Саша Попова, уч. II отд.

Урокъ 43-й.

Матеріалъ на различныя правила: Стоитъ теремъ, въ теремѣ ящикъ, въ ящикѣ мучка, въ мучкѣ жучка. *Домъ, печка, зола, угли.* Били меня, колотили, во всѣ чины производили, на престолъ съ царемъ посадили. *День.* Грѣетъ солнце съ небесъ. Просыхаетъ земля. Распускается лѣсъ. Зеленѣютъ поля.

На этомъ и слѣдующемъ урокѣ обращаютъ на себя вниманіе сочиненія: *Послѣдній весенній снѣгъ* и *наблюденіе надъ просыпающейся жизнью муравьевъ.*

О сочиненіи учитель задолго говоритъ, что его придется написать, а потому пусть они *присматриваются* къ выпадающему весной снѣгу, изъ котораго каждый можетъ быть послѣднимъ.

Въ этомъ сочиненіи ученики опишутъ вполнѣ самостоятельно, кто какъ сумѣетъ, свои наблюденія и впечатлѣнія.

Наблюденіе надъ муравьями заканчивается на другой день рисованіемъ видѣннаго и разсказомъ.

Урокъ 44-й.

Матеріалъ на разныя правила: Пчела носитъ медъ по капелькѣ. Горючъ камень разгорѣлся въ пламень. *Солнце*. Хороша дочь Анпушка, коли хвалятъ мать да бабушка. Родной братъ дороже каменныхъ палатъ.

На этомъ урокѣ вводится чисто грамматическое упражненіе.

Къ предмету, названному учителемъ, ученики прибавляютъ сказуемое, чтобы вышла рѣчь. Это записывается на классной доскѣ, а затѣмъ въ тетради.

Лебеди...	Жукъ ...
Куры....	Ребята....
Свинья....	Кошка....

Нижеслѣдующее измѣняютъ—единственное число на множественное, и наоборотъ:

Корова	Куры
Лошадь	Гуси
Коза	Ласточки
Самоваръ	Ученицы
Глазъ	Мальчики.

Урокъ 45-й.

Цѣль урока—сдѣлать выводъ о правописаніи предлоговъ частицъ съ именами существительными.

Съ собакой, съ сестрой, съ вертушкой. На тройкѣ. Съ братомъ, съ подругой. За подругой. Въ соху. Съ дочерью. На мельницу. Въ избѣ, въ рамѣ. На дворѣ, на ногахъ, на морозѣ. Въ сапогахъ. У чурки.

Слова—частицы съ именами пред-

Безъ рукъ, безъ ногъ. Съ поля. На спинѣ. Въ лапту, въ куклы. Не земледѣлецъ, не кузнецъ, не плотникъ. За горами, за долами. По дорожкѣ. Изъ земли. По колѣни въ золотѣ. До неба. По капелькѣ.

метовъ пишутся отдѣльно.

Выводъ по образцу урока 39.

Письмо послѣ вывода: въ лѣсъ дровъ не возятъ, въ колодецъ воды не льютъ. Въ іюлѣ на полѣ густо, а въ амбарѣ пусто. Хожу на головѣ, хотя и на ногахъ, хожу я босикомъ, хотя и въ сапогахъ. Гвозди въ каблукѣ. Добрая слава на печкѣ лежитъ, а худая по дорожкѣ бѣжитъ.

При разборѣ пословицъ учитель обращаетъ вниманіе дѣтей на одинаковыя частицы при различныхъ словахъ — на головѣ, на ногахъ, на полѣ, на печкѣ; въ сапогахъ, въ лѣсъ въ колодецъ, въ амбарѣ.

Очень полезно упражненіе, предложенное К. Д. Ушинскимъ. Онъ въ „Родн. Сл“., ч. 3, далъ картинку — клѣтка съ птичками, находящимися въ различныхъ положеніяхъ къ клѣткѣ. Я видоизмѣняю это упражненіе, заставляя активно учащихъ производить измѣненіе въ положеніи предметовъ и записывать это, а потомъ беремъ примѣры изъ жизни.

Возьмите книжки. Будемъ ихъ класть по разному и записывать. Учитель говоритъ, что надо дѣлать, ученики дѣлаютъ, а потомъ, послѣ записи на классной доскѣ, пишутъ въ свои тетради.

На доскѣ получается слѣдующее:

Книжка лежитъ на партѣ.
„ „ въ партѣ.
„ „ у парты.
„ „ подъ партой.
„ „ за партой.

Послѣ этого учитель стираетъ съ доски все, кромѣ столбца съ предлогами, и съ помощью учениковъ составляетъ новые примѣры, которые и записываются на мѣстѣ стертаго, въ строчку съ соотвѣтствующимъ предлогомъ Упражненіе ведется такъ. Учитель спрашиваетъ, гдѣ живетъ скворецъ? Я вамъ дамъ рѣчь — скворецъ летитъ, а вы будете дополнять ее — скажете частицу вмѣстѣ съ ихъ домикомъ. Запишемъ это.

Скворецъ летитъ на скворечницу

Теперь я вамъ скажу ту же рѣчь, а вы ее дополните, прочитавши сначала въ слѣдующей строчкѣ частицу и т. д.

Вновь все, кромѣ предлоговъ, стирается и пишется еще одно предложеніе—кошка сидитъ на избѣ.

Эти два вида упражненій—одинаковые предлоги при различныхъ существительныхъ и различные предлоги при одномъ и томъ же существительномъ—уясняютъ окончательно ученикамъ сущность дѣла и намѣчаютъ смутное пониманіе *назначенія предлоговъ*

Но, долженъ предупредить, никакихъ выводовъ учителю не слѣдуетъ дѣлать, какъ преждевременныхъ Эти выводы откладываются до конца второго года, даже до третьяго, когда у учащихся накопится богатый опытъ правописанія предлоговъ и съ другими частями рѣчи. Здѣсь же учитель просто знакомитъ дѣтей съ однимъ изъ фактовъ языка, и только —какъ мы часто показываемъ имъ солнце, луну въ кругу, сѣверное сіяніе и т. д., нисколько не думая объ объясненіяхъ: понять и сумѣть разсказать, разъяснить—два, разной трудности, умственныхъ процесса.

Въ дальнѣйшемъ пониманіе обѣихъ этихъ словесныхъ формъ расширяется путемъ незамѣтнаго накопленія матеріала.

Письмо по картинкамъ предложеній.

Для списыванія и образца для самостоятельныхъ сочиненій приводятся два дѣтскихъ сочиненія на одну и ту же тему изъ одного и того же отдѣленія, второго.

Какъ мы ходили на луга за цвѣтами.

Разъ мы ходили на луга гулять съ Шурой. Стали мы собирать цвѣты. Было жарко. Мы набрали цвѣтовъ и пошли домой. Когда мы пошли домой, намъ навстрѣчу попалась Груня. Груня стала звать насъ назадъ на луга. Мы сказали, что у насъ цвѣтовъ много очень и пошли дальше съ Шурой. Шура зашла къ намъ, мы стали играть въ клѣтки. Намъ было очень весело. Я налила въ стаканъ воды, положила въ него цвѣты и поставила на столикъ, а потомъ пошла къ Шурѣ въ гости.

Настя Кышева, уч. II отд.

Какъ мы ходили на луга за цвѣтами.

Разъ мы съ сестрой пошли на луга за цвѣтами. Тамъ было много очень цвѣтовъ. Мы набрали цвѣточковъ, сѣли на полянку и начали плести вѣнки. Сплели вѣнки и пошли домой. Дома стали играть въ клѣтку. Вечеромъ вѣнки поблекли, а мы ушли съ такой досады спать.

А. Чадова, уч. II отд.

Урокъ 46 и 47.

Матеріалъ для различныхъ правилъ: сквозь быка и барана свинья ленъ волочитъ. *Дратва* Мычитъ волъ на семь селъ. *Колоколъ*. Летитъ мамыра, ни лица, ни рыла: кто убьетъ, тотъ свою кровь прольетъ. *Комаръ*. Прилетѣла пава, среди поля пала, распустила перья для всякаго зелья. *Весна*.

Не осенній мелкій дождичекъ брызжетъ, брызжетъ сквозь туманъ.

Матеріалъ для устнаго сочиненія берется изъ *злободневныхъ* весеннихъ дѣтскихъ темъ: Вчера былъ дождь. Многіе изъ васъ бѣгали по ручьямъ и пускали кораблики. Разскажите, какъ ихъ пускали

На этихъ двухъ урокахъ дается учащимся самое общее понятіе о зимѣ, веснѣ, лѣтѣ и осени

Ученики припоминаютъ и опредѣляютъ сами качества зимы—снѣгъ, ледъ, метели. Въ заключеніе читается стишокъ:

Снѣгъ на поляхъ,
Ледъ на рѣкахъ,
Вьюга гуляетъ..,
Когда это бываетъ?

Этотъ стишокъ заучивается наизусть и списывается въ тетради.

Такимъ же путемъ усваиваются понятія и о веснѣ, лѣтѣ и осени. Разница только по отношенію къ веснѣ, существенныя свойства которой опредѣлялись не путемъ припоминанія, а дѣйствительнаго наблюденія. Наблюденіе остальныхъ временъ года, съ присоединеніемъ большихъ подробностей, будетъ сдѣлано въ слѣдующій годъ.

Таетъ снѣжокъ,
Ожилъ лужокъ,
День прибываетъ...
Когда это бываетъ?

Солнце печетъ,
Лина цвѣтетъ,
Рожь поспѣваетъ...
Когда это бываетъ?

Пусты поля,
Мокнетъ земля,
Дождь поливаетъ...
Когда это бываетъ?

Заканчивается этотъ видъ упражненія изученіемъ обнимающей всѣ времена года загадкой:

Зимою грѣетъ, весною тлѣетъ, лѣтомъ умираетъ, осенью оживаетъ.

Объясненіе отгадки — *снѣгъ* — лишній разъ подчеркиваетъ одну изъ характерныхъ чертъ каждаго изъ временъ года.

А кромѣ нея и еще одна отгадывается: зимой все жретъ, а лѣтомъ спитъ. Тѣло тепло, а крови нѣтъ. *Печка.*

Урокъ 48-й.

Цѣль урока—выводъ правила правописанія удвоенныхъ согласныхъ.

Вспаханную. Стеклянны, деревянны. Соломенный. Каменный. Лиственный. Ссора. Оконныя. Ранняя. Анюшка.

Нѣкоторые согласные звуки мы тянемъ долго, какъ будто запинаемся на нихъ.

На бумагѣ такіе звуки мы пишемъ въ словахъ двумя одинаковыми буквами.

Выводъ по образцу урока 39.

Послѣ этого списываніе стишка. Передъ списываніемъ лучше всего сходить въ лѣсъ, посмотрѣть тамъ на цвѣты, а на другой день сказать, что все, что они видѣли въ лѣсу наканунѣ, описано въ этомъ стишкѣ. Учитель читаетъ выразительно. Стишокъ будетъ понятенъ ученикамъ безъ всякихъ объясненій, увлечетъ ихъ. Еще лучше будетъ, если учитель подольше остановитъ вниманіе дѣтей на всѣхъ цвѣтахъ, которые будутъ встрѣчаться и которые будутъ нарваны, а потомъ тутъ же, въ лѣсу, и прочтетъ имъ стихотвореніе. Списавши, заучиваютъ его наизусть.

Ранніе цвѣты.

Еще не разстаялъ послѣдній снѣжокъ, а смотритъ ужъ нѣжно подснѣжникъ цвѣтокъ. За нимъ и фіалка проснулась отъ сна и льетъ ароматъ свой

по рощѣ она. Вотъ ландышъ бѣлѣетъ въ затишьѣ лѣсномъ, глядитъ незабудка, склонясь надъ ручьемъ; она, улыбаясь, свой милый привѣтъ шлетъ каждому—чистый голубенькій цвѣтъ.

Въ заключеніе пройденнаго курса ученики списываютъ и заучиваютъ понятное и интересное имъ стихотвореніе *Рыбка*" Ушинскаго, какъ матеріалъ, заключающій въ себѣ все пройденное.

Рыбка.

Жарко... а въ рѣчкѣ, въ прибрежной тѣни, рѣзвыя рыбки стадами гуляютъ; въ свѣжихъ струяхъ такъ свободно онѣ ищутъ добычи, иль вольно играютъ. Вотъ посмотрите, какъ рыбка одна бойко рѣзвится у самаго дна. Рыбочка—рыбка, пожалуй, рѣзвись, только стального крючка берегись: съ удочкой мальчикъ подъ ивой сидитъ и за лесою прилежно слѣдитъ. Рыбкѣ не виденъ коварный крючокъ, лакомый вьется на немъ червячокъ. Быстро схватила насадку она, съ нею нырнула до самаго дна. Мальчикъ проворно бѣдняжку подсѣкъ... дернулъ... ну, рыбка, твой кончился вѣкъ.

Въ заключеніе я скажу нѣсколько словъ о списываніи съ рукописнаго совсѣмъ особаго рода—дѣтскихъ же сочиненій. Подъ №№ 11,13,18,21,27, 30, 33, 36, 39, 42, 45 и 48 учебника помѣщено ихъ въ достаточномъ количествѣ и, главнымъ образомъ, сочиненій учениковъ перваго же отдѣленія, отъ одной строчки до нѣсколькихъ размѣромъ. Еще Л. Н. Толстой указывалъ на значеніе дѣтскихъ сочиненій, какъ естественнаго образца для сочиненія дѣтей, но до сихъ поръ никто не проявилъ этой идеи въ практикѣ. А между тѣмъ, не говоря уже о сочиненіяхъ, что интереснѣе списывать ребенку—стихотвореніе ли, разсказикъ ли, написанный взрослымъ и не для дѣтей, или свободное произведеніе своего же брата, такого же малыша 8-9 лѣтъ, съ тѣми же запросами, интересами, а потому и съ той же, легко понятной формой? Сомнѣній или двухъ отвѣтовъ не можетъ быть.

Я уже говорилъ, что подробнѣе эти идеи, а также и весь методъ, развиты во второмъ выпускѣ настоящей части методики, изъятомъ отсюда передъ печатаніемъ, и въ учебникѣ: „*Давайте сочинять,*" куда и отсылаю читателя.

Второе отдѣленіе.

Открываемъ методическую разработку курса второго отдѣленія общимъ очеркомъ изученія коренныхъ словъ. Давши картину его въ цѣломъ, мы потомъ разобьемъ его на отдѣльные уроки съ болѣе подробными указаніями.

Выработка навыка въ употребленіи буквы *ъ* – больное мѣсто нашего правописанія. „ Коренныя слова“—камень преткновенія для каждой школы, для каждаго ученика. Тѣ пути, которыми достигается болѣе или менѣе сносный навыкъ и привычка въ правописаніи вышеозначенныхъ словъ на практикѣ, сложны и кропотливы. Занимая слишкомъ много времени, они тѣмъ самымъ сокращаютъ его для проработки другихъ отдѣловъ, т. е. заранѣе обрекаютъ ихъ на поверхностное прохожденіе. И тѣмъ не менѣе этотъ отдѣлъ отечественной методики совершенно не разработанъ. На немъ я и остановлюсь сейчасъ и поговорю о найденныхъ мною теоретически и примѣненныхъ весьма успѣшно на практикѣ методическихъ пріемахъ при сообщеніи и выработкѣ навыка въ употребленіи буквы *ъ* въ корняхъ.

Установленные традиціей, пріемы эти сводятся, главнымъ образомъ, къ слѣдующему: 1) механическое заучиваніе наизусть таблицы коренныхъ словъ, 2) списываніе (одновременное съ заучиваніемъ) съ прописей на урокахъ чистописанія и 3) уйма диктовокъ (при чемъ диктанты спеціально на изученіе коренныхъ словъ помѣщаются въ рѣдкихъ руководствахъ и употребляются не вездѣ). Но на малую пользу этихъ упражненій указываетъ тотъ общеизвѣстный фактъ, что очень многіе ученики при окончаніи курса не начальной школы только далеко не всѣ слова пишутъ правильно. Да, нужно сознаться, что и эта правильность существуетъ въ работахъ учениковъ только до экзаменовъ, пока учитель и часъ и минуту, что называется, долбитъ ученикамъ одно и то же, натаскиваетъ ихъ, какъ говорится. Черезъ мѣсяцъ по окончаніи курса ученикъ не напишетъ правильно и половины словъ, извѣстныхъ ему во время ученья. Уже самый способъ проработки даннаго отдѣла указываетъ, что желанная цѣль здѣсь не можетъ быть достигнута. Заучиваніе таблицы и списываніе съ прописей производятся чисто механически. „*Вмѣ, ѣду, бѣсъ, бѣлый, бѣда* и т. д. заучиваются безъ всякихъ объясненій, которыя, за отсутствіемъ всякой внутренней связи въ таблицѣ, и невозможны. Въ нѣкоторыхъ школахъ (кажется, привилегія приготовительныхъ классовъ различныхъ среднихъ учеб-

ныхъ заведеній) прибѣгаютъ еще къ одному средству—заучиванію стихотворенія изъ коренныхъ словъ въ родѣ слѣдующаго:

„Бѣлый, бѣдный, бѣглый бѣсъ
Убѣжалъ голодный въ лѣсъ.
Лѣшій по лѣсу побѣгалъ,
Рѣдькой съ хрѣномъ пообѣдалъ“... и т. д.

Если и предположить, что стихотвореніе это не скоро исчезнетъ изъ головы, то все-таки для нахожденія нужнаго слова придется перечитывать его въ умѣ каждый разъ сначала до искомаго слова, чему я былъ неоднократнымъ свидѣтелемъ. Пріятность, подумаешь! Остается послѣдній и единственный надежный болѣе или менѣе способъ, именно,—диктовка. Но, какъ уже сказано, далеко не во всѣхъ руководствахъ находятся систематическіе диктанты на коренныя слова, да и въ рѣдкихъ школахъ, гдѣ и есть подобныя руководства (напр., „Уроки“ г. Пуцыковича), они производятся. Взявъ даже лучшее— школу, гдѣ систематическіе диктанты обязательно введены, мы увидимъ все-таки и здѣсь полное господство механичности. И здѣсь все сводится только къ такъ называемымъ набиванію руки и зрительной памяти. Что этого недостаточно, что это ненадежно, очевидно для всякаго. Тратить же на такіе диктанты отъ 1 до 3 мѣсяцевъ въ среднемъ отдѣленіи, при увѣренности, что механичности въ ихъ употребленіи за это время добиться все-таки нельзя, большая жертва не въ пользу остального, еще большаго и также требующаго много времени, курса школы. Вотъ почему и это средство малоупотребительно.

Изъ всего вышеизложеннаго видно, какъ сложенъ и непрочно разработанъ самый труднѣйшій, кажется, отдѣлъ курса начальной школы. Вышеизложенное объясняетъ и причины малоуспѣшности. Оно же даетъ и руководящую мысль при установленіи новаго, болѣе раціональнаго способа обученія. Замѣченныя нами механичность, отсутствіе внутренней связи, систематичности, есть общепризнанное зло, избѣгаемое вездѣ, гдѣ представляется къ тому возможность. Постараемся же поискать средства къ устраненію его въ отношеніи коренныхъ словъ.

Прежде всего нужно изгнать механичность. Безсознательное заучиваніе слова за словомъ таблицы должно замѣнить *живой бесѣдой о дѣйствительныхъ, реальныхъ предметахъ*. Припоминая все сказанное нами раньше объ особенностяхъ дѣтской души, мы поймемъ всю силу и значеніе этого требованія. Слово для ученика должно быть не отвлеченной этимологической формулой, а понятіемъ, нераздѣльно связаннымъ съ своимъ содержимымъ,

даже еще больше—*не понятіемъ, а живымъ, чувственнымъ образомъ, наглядным представленіемъ*. „Слова—заглавія вещей", сказалъ Бэконъ. Мы и будемъ говорить сначала о вещахъ, а потомъ уже обратимъ вниманіе наше и на ихъ заглавіе, на слова, на ороографію, эту „біографію слова", по удачному выраженію В. П. Шереметевскаго. *Окружающая дѣйствительность, и именно она, должна пройти предъ взоромъ ученика*, чтобы онъ ясно представилъ и все тверже и тверже и сознательнѣе запомнилъ все необходимое. Только при одномъ этомъ условіи, при условіи, когда ученики будутъ думать и разсуждать о дѣйствительныхъ предметахъ и не отдѣльно взятыхъ, *а въ ихъ дѣйствительномъ взаимодѣйствіи, внутренней связи*, только при одномъ этомъ условіи возможенъ живой интересъ и прочное усвоеніе правописанія, какъ прикладного знанія.

Изучая коренныя слова, мы можемъ разсуждать о предметахъ и ихъ дѣйствіяхъ вполнѣ реально. Но можемъ ли мы ихъ связать, объединить между собой, чтобы уничтожить скачку съ одного предмета на другой, съ одной стороны, съ другой—создать достаточно твердые ассоціаціонныя группы. Сдѣлать это, какъ оказывается, мы можемъ.

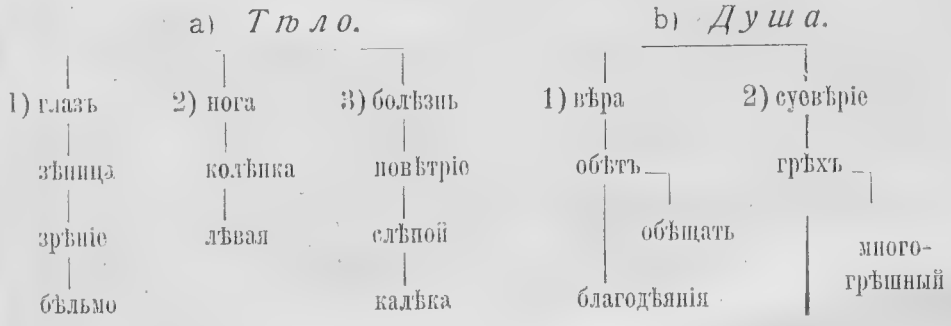
Всматриваясь въ слова таблицы, можно замѣтить, что они представляютъ собой наименованіе предметовъ, признаковъ, дѣйствій и т. д., *родственныхъ другъ другу или составляющихъ части, стороны другого, болѣе общаго, главнаго по отношенію къ нимъ, предмета*. Отсюда, стоитъ только найти эти главные предметы, связать ихъ съ другими, родственными, и общая схема готова.

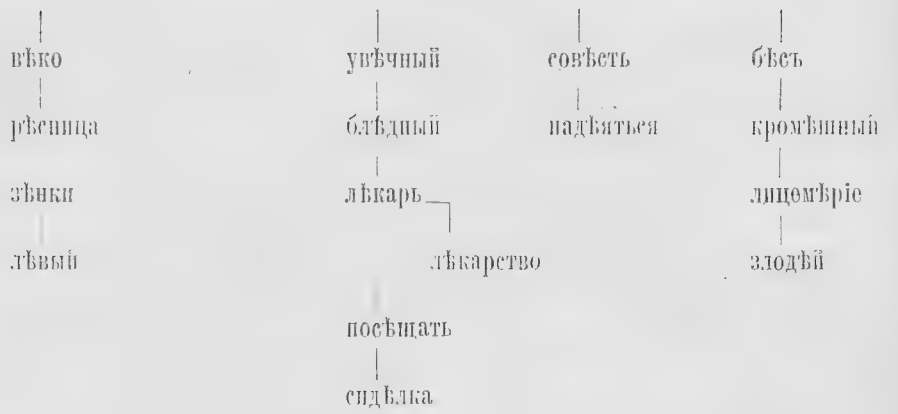
Центральнымъ, группирующимъ пунктомъ удобнѣе всего, конечно, взять *человѣка*, тогда мы можемъ получить такія группы.

Таблица систематически расположенныхъ коренныхъ словъ.

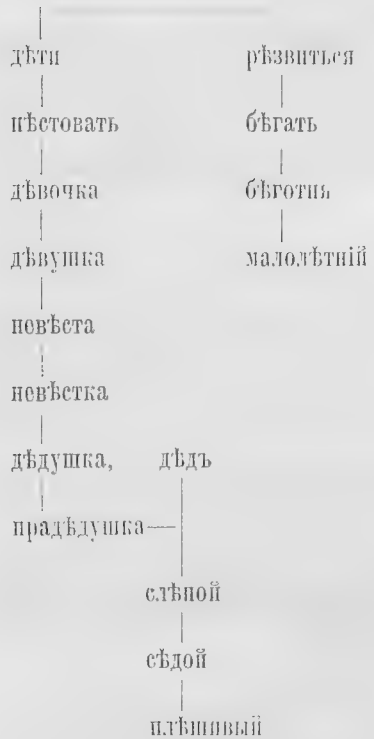
I. Человѣкъ.

А. Природа человѣка.

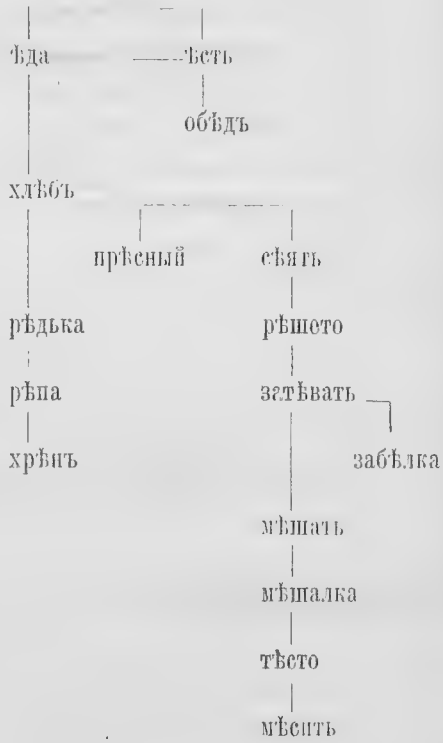




c) *Возрасты.*

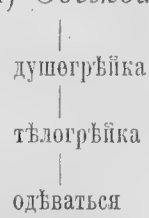


d) *Питаніе.*

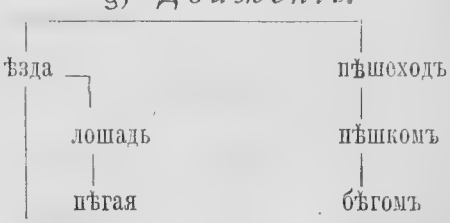


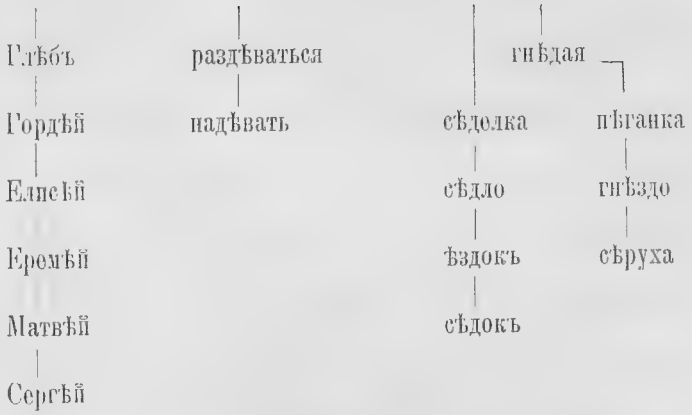
e) *Имена.*

f) *Одежда.*



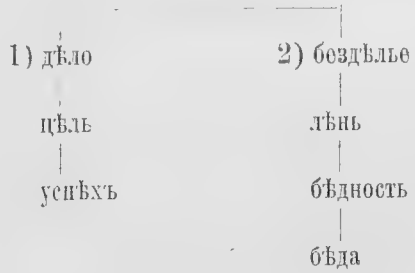
g) *Движеніе.*



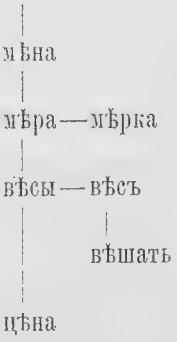


B. Дѣятельность человѣка.

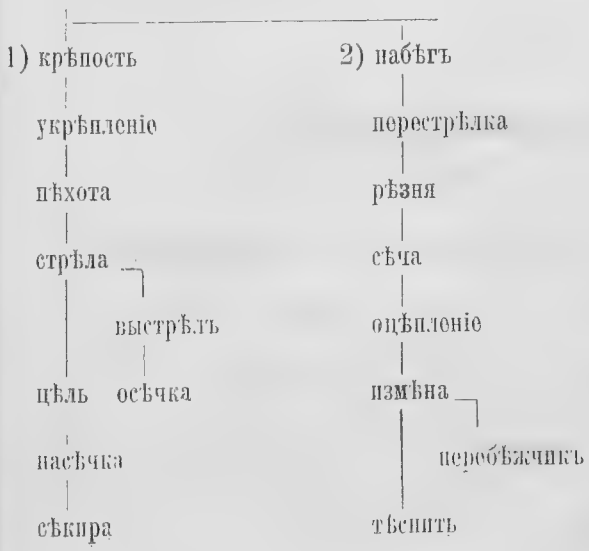
a) *О дѣятельности вообще.*



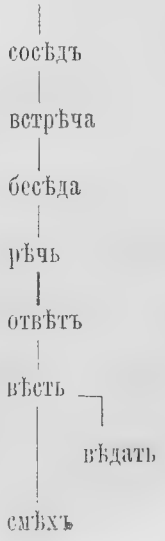
b) *Торговля.*

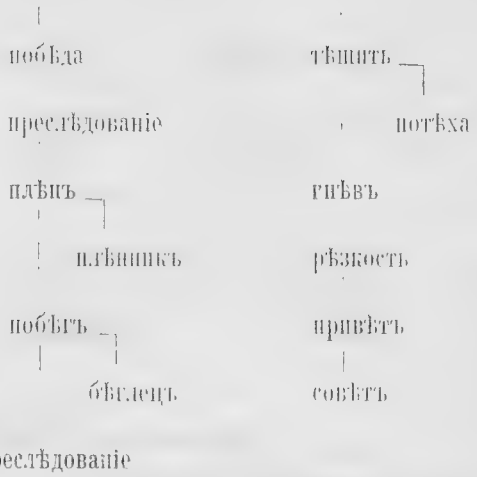


c) *Война.*

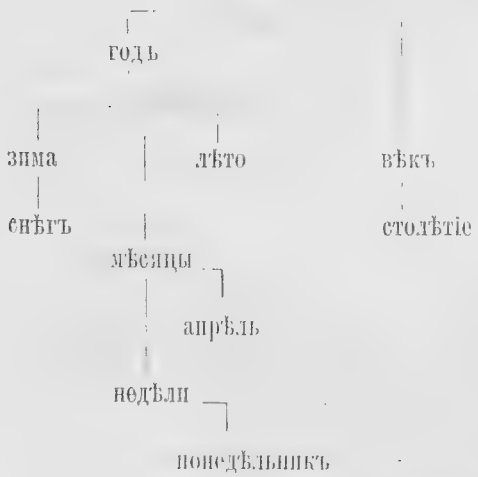


d) *Совмѣстная жизнь.*



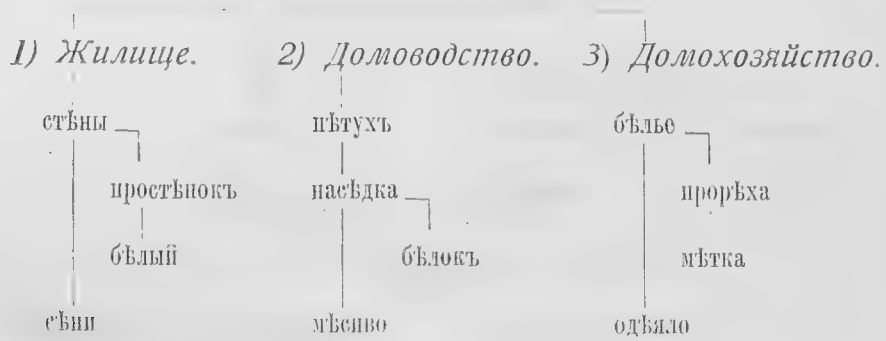


e) *Времясчисленіе*



II. Окружающее человѣка.

a) Село.



сѣнникъ
клѣть — подклѣть
свѣтлица
хлѣвъ
сѣновалъ
навѣсъ
повѣть
сусѣкъ
стрѣха
лѣстница — лѣзть
тѣснота

подсѣвки
рѣзка
сѣчка
сѣтка
цѣдилка
рѣшетка
полѣнница
полѣно

занавѣска
вѣшалка
цѣпочка
рукодѣліе
имѣніе
завѣщаніе
наслѣдство
дѣлежъ — раздѣлъ

4) Храмъ.

обѣдня
всенощн. бдѣніе
благовѣстъ
благолѣпіе
ветхозавѣтныя } иконы святыхъ
новозавѣтныя }
придѣлы
завѣса

5) Религіозно-обрядовая сторона жизни.

Обрѣзаніе Господне. Нов. годъ.
вѣнчаніе.
вѣнецъ
Срѣтеніе Господне
мясоѣдъ
заговѣнье
говѣнье
исповѣдь
исцѣленіе
розговѣнье

священнодѣйствіе

благоговѣніе

пѣніе

проповѣдь

завѣдь — завѣтъ

Благовѣщеніе

Свѣтлое Воскресеніе

Усѣкновеніе главы Іоанна Крест.

b) *Поле.*

владѣніе

надѣлъ — передѣлъ

удѣлъ

хлѣбородный

цѣлизна, цѣлина

воздѣлываніе

сѣять — посѣвъ — сѣялка

сѣмя

сѣвооборотъ

травосѣяніе

сѣнокосъ — сѣно

c) *Рѣка.*

сѣть

бѣлорыбица

бѣлуга

Днѣпръ

Днѣстръ

Онѣга

Нѣманъ

d) *Гора.*

желѣзо

мѣдь — мѣдникъ

мѣлъ

мѣсто

e) *Лѣсъ.*

краснолѣсье. Лѣшій

чернолѣсье

лѣсоводство

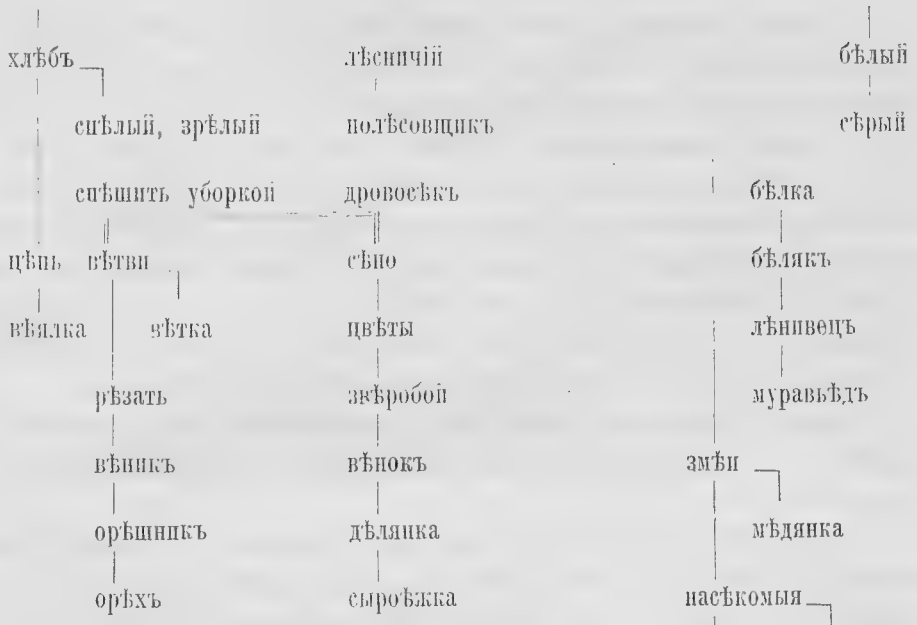
удѣльный

просѣка

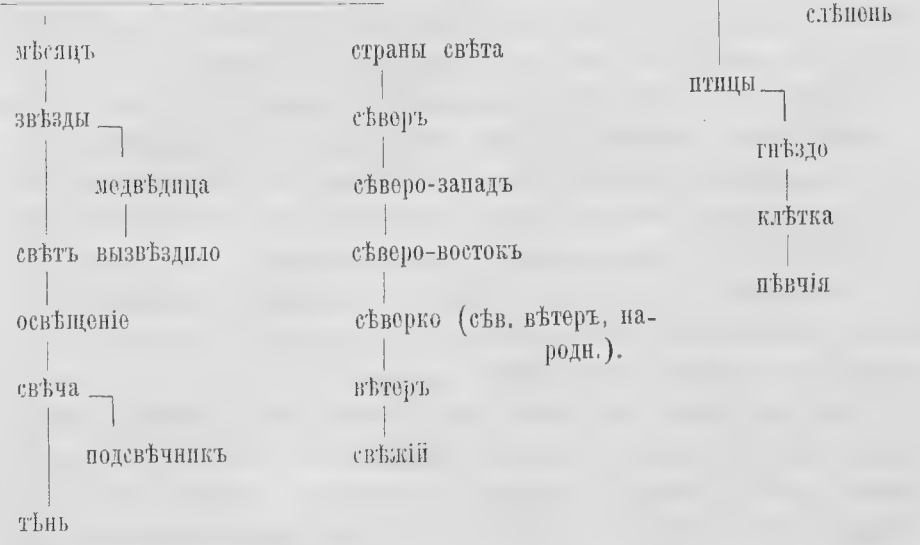
вѣдьма

вѣдунъ

звѣрь — медвѣдь — мѣхъ



f) *Свѣтила.*



Вотъ примѣрное систематическое распредѣленіе коренныхъ словъ. Почти все, что имѣетъ тѣсную связь съ тѣмъ или другимъ общимъ заголовкомъ, отдѣломъ, вошло въ него, развивъ его содержаніе.

Въ такую, примѣрно, систему должны суммироваться познанія учениковъ по данному отдѣлу къ концу 2-го года ученія.*) Въ этомъ видѣ ведется заключительное повтореніе, но не первоначальная проработка матеріала. При изученіи вновь, я придерживаюсь нѣсколько иного порядка: легчайшее, имѣющее болѣе тѣсную внутреннюю связь, я прохожу раньше. Вотъ въ какомъ видѣ мнѣ представляется здѣсь расположеніе матеріала: 1) питаніе человѣка, 2) движеніе, 3) возрасты, 4) тѣло, 5) жилище, 6) Время счисленіе, 7) лѣсъ, 8) поле, 9) домоводство, 10) домохозяйство. 11) война, 12) торговля, 13) храмъ, 14) свѣтила, 15) душа, 16) гора, 17) рѣка, 18) одежда, 19) имена, 20) и 21) о дѣятельности вообще, 22) совмѣстная жизнь.

За такимъ порядкомъ имѣется и то преимущество, что *повтореніе является въ новой комбинаціи* съ возможностью примѣненія болѣе широкихъ обобщеній.

Теперь коснемся практической разработки только что намѣченнаго. Какъ читатели, вѣроятно, уже и сами замѣтили, *каждая группа словъ заключаетъ въ себѣ набросокъ какой нибудь картины*, изъ которыхъ нѣкоторыя, какъ, напр., о глазѣ, питаніи, войнѣ, полѣ и лѣсѣ, очень выразительны. *Какъ набросокъ картины, каждая группа сама указываетъ на ходъ и порядокъ классныхъ бесѣдъ.* Дѣло учителя только вдохнуть жизнь и силу въ эти наброски, превратить ихъ въ картины.

Когда урокъ такимъ образомъ законченъ, на другой день онъ заносится въ грамматическую тетрадь. На урокѣ списыванія эти разработанныя въ картины слова сопровождаются другими, произведенными отъ нихъ. Методъ аналогіи здѣсь особенно умѣстенъ. Запись ведется нами не съ цѣлью заучиванья, такъ какъ все превосходно усвоено на предшествующемъ теоретическомъ урокѣ, а для большаго закрѣпленія въ памяти: запись послѣ размышленій, проработки оказываетъ магическое дѣйствіе, и по заявленію авторитетныхъ психологовъ и по личнымъ наблюденіямъ.

Какъ уже сказано, всѣ группы представляютъ собой внутренне-цѣлостныя картины, но нѣкоторыя изъ нихъ не имѣютъ этого цѣннаго свойства. Что касается этихъ отдѣловъ, въ которыхъ внутренней связи нѣтъ, или она мало замѣтна, то при изученіи ихъ нужно прибѣгать къ помощи нѣкоторыхъ мнемоническихъ пріемовъ. Такъ: *имена* прикрѣплять къ болѣе или менѣе извѣстнымъ лицамъ—окружающимъ, историческимъ, святымъ. Въ отдѣлахъ:

*) Въ интересахъ легкости веденія дѣла и принимая во вниманіе нарожденія 4 отдѣленій, часть матеріала и эту общую группировку можно перенести на 3 отд.

одежда, гора, рѣка, бесѣдуя, подольше и всесторонне останавливаться на каждомъ предметѣ, указать назначеніе, мѣстонахожденіе, свойства и т. д. предмета. Въ отдѣлѣ *религіозно-обрядовой стороны жизни* самое расположеніе словъ указываетъ на прикрѣпленіе его къ церковному годовому кругу.

Для школьниковъ часто является вопросъ, *гдѣ писать ъ, когда въ словѣ встрѣчается два е.* На это нужно удѣлить особую бесѣду, найти всѣ слова (*бесѣда, тельга, желѣзо, невѣста, невѣжда, сѣверъ, вѣтеръ и т. д.*) и навести на мысль, что *ъ пишется на слогѣ ударяемомъ.*

При проработкѣ въ разныхъ отдѣлахъ будутъ встрѣчаться однокоренныя слова,—ихъ необходимо припоминать и сближать. Само собой, что это сближеніе уменьшитъ багажъ, предъявляемый памяти учащагося. При возобновленіи *слова-предмета,* выученнаго въ другомъ отдѣлѣ, невольно всплыветъ въ сознаніи и этотъ послѣдній, что будетъ служить естественнымъ повтореніемъ. Въ особенности отнесеніе въ различныя группы умѣстно при изученіи качествъ, дѣйствій и т. д., которыя легче запомнятся въ связи съ предметами.

Не могу не указать и на слѣдующую особенность. Въ нѣкоторыхъ мѣстахъ нашего обширнаго отечества,—судя по нѣкоторымъ признакамъ, нужно думать, что во многихъ, а въ народномъ говорѣ во всѣхъ коренныхъ словахъ *звукъ е (ѣ) замѣняется звукомъ и.* Такая замѣна происходитъ настолько неуклонно, что руководясь ею, можно вывести соотвѣтствующее правило.

Вотъ въ общихъ чертахъ все то, что я намѣренъ былъ сообщить. Преимущества и достоинства нашей методы, кажется, очевидны. *Заучиванье производится не механически, а сознательно, и не словъ, ничего не говорящихъ ученику, а реальныхъ предметовъ, которые при изображеніи письменномъ пишутся черезъ ъ.* Мало того. *Ученикъ изучаетъ не отдѣльные предметы, а цѣлыя группы ихъ, заучиваетъ органически связанными, зависимыми между собою.* Одновременно практически же онъ выводитъ правило, что какъ бы слова ни были измѣнены, какой бы предметъ, признакъ, дѣйствіе и т. д. ни были взяты, *если они напоминаютъ другъ друга,*—а гдѣ можно, прибавляется; *если слышится корень,—то они пишутся черезъ ъ.* На основаніи же практики долженъ замѣтить, что послѣ получасовой проработки извѣстнаго количества словъ по данному способу я теперь въ итогѣ получаю больше результатовъ, нежели въ прежнее время послѣ всевозможныхъ заучиваній, списываній, диктовокъ, въ совокупности отнимающихъ цѣлые часы.

Предлагаемый методъ на первыхъ порахъ можетъ показаться труднымъ, отнимающимъ много силъ у учителя. Но это только на первыхъ порахъ. Требуемыя картины создать сумѣетъ всякій. Конечно, эти картины выйдутъ неодинаковы, у нѣкоторыхъ, можетъ быть, и не совсѣмъ удачно, но и маломальскія картины доходятъ до души ребенка. Я знаю случаи совершенно неумѣлаго обращенія съ таблицей, и все-таки ученики легко справлялись съ буквой ѣ. Доходятъ до меня и такія рѣчи: на первыхъ порахъ только трудно, пока не освоишься съ сущностью метода—вести бесѣду о самыхъ предметахъ, а не о словахъ, какъ принято при существующемъ методѣ, а разъ проникнешься этой идеей, трудъ учителя искупается легко: меньше возни потомъ

На этомъ покончимъ и перейдемъ къ дальнѣйшему.

*Урокъ 1—2 *).*

Занятія начинаются повтореніемъ пройденнаго въ младшемъ отдѣленіи.

На первомъ урокѣ повторяются свѣдѣнія о рѣчи, предметѣ рѣчи, сказуемомъ. Примѣры—морозъ трещитъ, снѣгъ валитъ, буря ревѣтъ, сердце стучитъ и т. д., повторяются при воспроизведеніи всѣхъ картинъ, созданныхъ раньше вокругъ этихъ фразъ. Повтореніе заканчивается новымъ свѣдѣніемъ-выводомъ. Послѣ записи данныхъ примѣровъ на классной доскѣ обычнымъ путемъ можно сдѣлать выводъ о постановкѣ точки. Далѣе—особенное вниманіе учениковъ – слѣдуютъ вопросы о каждомъ примѣрѣ особо: *можно ли отдѣлить другъ отъ друга предметъ и дѣйствіе, могутъ ли они быть другъ безъ друга, а потому можно ли на письмѣ предметъ рѣчи отъ сказуемаго отдѣлять какимъ-либо знакомъ.*

На старыхъ примѣрахъ, однако, остановиться нельзя. Надо прибавить новыхъ: *вѣтеръ дуетъ, дождь идетъ, солнце свѣтитъ* и т. д. Разработка всѣхъ этихъ примѣровъ ведется приблизительно такъ. Что дѣлаетъ вѣтеръ? А можетъ быть вѣтеръ безъ этого дѣйствія? Если не будетъ дуть, что станетъ? Вѣтра не будетъ. А если не будетъ вѣтра, дуть что-нибудь станетъ? Нѣтъ Да, пока дуетъ вѣтеръ, есть дѣйствіе, дѣйствіе прекратится, и вѣтра не станетъ. Можетъ поэтому быть дѣйствіе безъ вѣтра. А вѣтеръ безъ дѣйствія? Можно раздѣлить, отдѣлить дѣйствіе отъ вѣтра?*).

---

*) Само собой понятно, что все это продѣлывается не на одномъ урокѣ, а при помощи аналогіи на многихъ. Мысль ученика, не выходя каждый разъ изъ конкретныхъ данныхъ примѣра незамѣтно поднимется выше и дойдетъ до обобщенія: дѣйствіе безъ предмета не можетъ быть. Также подходимъ мы и къ другимъ выводамъ. Только такимъ путемъ предлагаемое упражненіе будетъ и

Давайте теперь слушать, какъ произносятся эти рѣчи. Чисто опытнымъ путемъ, о чемъ говорено было раньше, устанавливается, что эти рѣчи *произносятся заразъ, безъ перерыва голоса.* Также они и записываются, безъ знаковъ, не раздѣляются ими.

Потомъ отъ этихъ примѣровъ учитель перейдетъ къ новымъ, гдѣ *дѣйствіе связано съ предметомъ, но съ прекращеніемъ дѣйствія предметъ не уничтожается.* Камень падаетъ. Дѣйствіе связано съ камнемъ. Но когда камень упадетъ на землю, дѣйствіе прекратится, а предметъ останется тѣмъ же предметомъ. Послѣ чего слѣдуетъ переходъ къ слѣдующимъ примѣрамъ, гдѣ *предметъ можетъ исполнять различныя дѣйствія.* Лошадь бѣжитъ, стоитъ, идетъ, ѣстъ и т. д.

Такимъ образомъ въ сознаніи учащихся будетъ отчетливо подготовленная почва для будущаго—вывода правила о постановкѣ запятой, будетъ осмысленно и общее требованіе не отдѣлять запятой подлежащее отъ сказуемаго.

Повторяю еще разъ, что всѣ эти выводы не могутъ быть плодомъ одного урока, а почти всѣхъ за второе отдѣленіе, до тѣхъ поръ, пока не подошли къ слитному предложенію, т. е. пока не потребовалось практическое примѣненіе запятой. А до этого времени идетъ только накопленіе фактовъ и наблюденій за ними.

Загадки: Огонь горитъ, брюхо скулитъ, огонь тухнетъ, брюхо пухнетъ *Блины.* Пришла свинья изъ Питера, кругомъ истыкана. *Наперстокъ.* Ничего не болитъ, а все стонетъ. *Свинья.* Поднялась Арина выше овина, въ землю кланяется, а не изломается. *Журавецъ.* Встанетъ—выше лошади, ляжетъ—ниже курицы. *Дуга.* Большой скачетъ, малый плачетъ. *Дуга и колокольчикъ.* Сидитъ баба на грядкахъ, вся въ заплаткахъ; кто ни взглянетъ, всякъ заплачетъ. *Луковица.* Ася, я разлеглася; а кабы я встала,

---

интересно, и посильно, и полезно. Если же все это дать въ одинъ урокъ, какъ принято теперь, ничего, кромѣ лишняго головного знанія, не получится, а самое упражненіе перейдетъ въ разрядъ механической зубрежки Надо имѣть это въ виду и по отношенію ко всѣмъ остальнымъ урокамъ 2, 3 и 4 отдѣленій.

За неимѣніемъ готовыхъ учебниковъ для этихъ отдѣленій, весь нужный матеріалъ и методическая проработка даются сразу подъ извѣстнымъ урокомъ. Поэтому разбивать эти общіе уроки на дѣйствительные уроки школьной жизни при слѣдованіи методу аналогіи придется самому учителю. Для тѣхъ же, кто будетъ слѣдовать обычному методу—сообщать знанія за одинъ присѣстъ, предлагаемые новые пріемы облегчатъ ихъ дѣло.

Обращаю вниманіе на то, что въ этихъ конспектахъ, какъ данныхъ безъ учебниковъ, представлено только одно существенно-важное и нѣтъ многихъ деталей, безъ учебника мало-понятныхъ.

такъ до неба достала; кабы руки да ноги, я бы вора связала; кабы языкъ да глаза, я бы все разсказала. *Дорога.*

Урокъ 3-й.

Ознакомленіе съ понятіемъ объ имени дѣйствія.

Изъ курса младшаго отдѣленія ученики знаютъ о сказуемомъ, знаютъ, что предметы могутъ что-нибудь дѣлать. Задача даннаго урока заключается въ ознакомленіи учащихся, что у каждаго дѣйствія предметовъ есть свои имена. Чтобы достигнуть этого, учитель прежде всего долженъ ознакомить учениковъ со словомъ *дѣйствіе*, такъ какъ это слово или совершенно не знакомо учащимся, или знакомо очень смутно. Ознакомленіе должно итти чисто практическимъ путемъ. На повтореніи старыхъ примѣровъ, подчеркиваю, старыхъ примѣровъ сначала*), а потомъ уже новыхъ на сказуемое, учитель послѣ отвѣта на вопросъ, что дѣлаетъ предметъ, задаетъ и другой — *о какомъ дѣйствіи здѣсь говорится?* И въ концѣ концовъ незамѣтно привьетъ имъ это слово. Но и послѣ этого учитель не сразу знакомитъ съ понятіемъ объ имени дѣйствія. Прежде этого онъ долженъ для параллели возстановить въ памяти учащихся другое — предметъ и имя предмета. Какъ у предметовъ есть имена, такъ и у дѣйствій. Какъ предметы мы различаемъ по именамъ, когда говоримъ о нихъ, а ихъ самихъ не видимъ, такъ и дѣйствія. Подойти же къ этому надо такъ.

Учитель вызываетъ одного къ доскѣ и заставляетъ писать что-нибудь, другого читать, третьяго стоять. Потомъ спрашиваетъ у класса, что дѣлаютъ эти ученики. Носковъ пишетъ, Мальцевъ читаетъ, Костаревъ стоитъ. Сколько учениковъ вы видите? А сколько дѣйствій видите? Видите вы эти дѣй-

*) За этимъ требованіемъ скрывается большой психологическій смыслъ: примѣры, факты, легче возстановить въ памяти, чѣмъ выводы, а съ возстановленіемъ фактовъ мы быстро продѣлываемъ пройденный раньше процессъ и вновь, ускореннымъ уже темпомъ, и чисто безсознательно для человѣка, подходимъ къ выводу, сдѣланному раньше и забытому было. Съ другой стороны, вторичная работа мысли на старомъ матеріалѣ углубляетъ, цѣльнѣе уясняетъ выводы. Почему? Да потому, почему, напр., и рѣка свободнѣе течетъ уже по проложенному руслу, чѣмъ по пробиваемому вновь: вся посторонняя работа въ этомъ случаѣ уже сдѣлана, осталась позади. Это учащіеся знаютъ инстинктивно: когда надо къ экзаменамъ повторить давно забытое, всякій возьмется за завѣдомо для него самого худшій учебникъ, по которому онъ когда-то учился, и сознательно откинетъ лучшій, но не знакомый ученикъ. Когда нужное возпроизведено на старомъ, даются новые примѣры, задача которыхъ будетъ сводиться уже не на воспроизведеніе вывода или правила, а на расширеніе его примѣняемости, на уясненіе необходимости его знанія.

ствія? Видимъ. А теперь? Ученики садятся. Нѣтъ. А знаете, какія это дѣйствія были? Почему же знаете? Видѣли. Хорошо. А вотъ сейчасъ войдетъ кто-нибудь, узнаетъ онъ объ этихъ дѣйствіяхъ? Почему нѣтъ? Потому что эти ученики ничего не дѣлаютъ уже. Такъ какъ же мы узнаемъ дѣйствія? Мы ихъ видимъ. Ну, а пришедшій къ намъ можетъ узнать, что дѣлали эти ученики? Какъ же онъ узнаетъ? Ему разскажемъ объ этомъ. Вѣрно, когда мы станемъ разсказывать о какихъ-нибудь предметахъ, самые предметы услышитъ, кому мы говоримъ? А что же? Только имена предметовъ. Ну, а когда мы будемъ разсказывать о дѣйствіяхъ нашихъ товарищей, тогда увидитъ ихъ слушатель. Что же онъ услышитъ? Имена дѣйствій. А если мы запишемъ все, что они дѣлали. Что увидимъ на доскѣ? Тоже имена. Запишемъ.

Носковъ *пишетъ*.

Мальцевъ *читаетъ*.

Костаревъ *стоитъ**).

Кто назоветъ дѣйствія? А кто прочитаетъ имена дѣйствій.

Вслѣдъ за этимъ идетъ *наблюденіе въ окно за происходящимъ на улицѣ*. Обязательно вы встрѣтите идущихъ, ѣдущихъ, дѣлающихъ что-нибудь на дворѣ людей, животныхъ. Опредѣляется *разница — видятъ самыя дѣйствія, а когда говорятъ о нихъ — называютъ только имена дѣйствій*.

Загадки: Не море, а *волнуется*. Рожь. Никто не играетъ, а все *дрожитъ*. Осина. По лѣсу жаркое въ шубѣ *бѣжитъ*. Заяцъ. *Летѣлъ* панъ, на воду *палъ*; себя не погубилъ, воды не замутилъ*). Утки, гуси. Въ водѣ *купался*, а сухъ *остался*. Утки гуси. *Летитъ* воетъ, *сядетъ* землю *ростъ*. Жукъ. *Летитъ* звѣрекъ черезъ Божій домокъ; летитъ говоритъ: „вотъ моя силка *горитъ*!“ Пчелка, воскъ Сестра къ брату въ гости *идетъ*, а онъ отъ сестры *прячется*. Солнце и мѣсяцъ. *Гуляли* козочки по калинову мосту; *увидѣли* зорю, *попрятались* въ воду. Звѣзды.

---

*) Здѣсь опять особенность: состоянія предметовъ ученики не только начальной школы, но и средней долго не понимаютъ. Къ этому надо подвести постепенно. А пока лучше отнести все за одну скобку дѣйствій.

*) Дѣйствія съ отрицаніемъ учитель пока пропускаетъ. Если ученики будутъ указывать, оставить и самые примѣры. Отрицаніе дѣйствія—это новая стадія умственнаго развитія. Ввести это раньше времени — повредитъ и цѣльности, естественности умственнаго развитія и орѳографическимъ навыкамъ.

Урокъ 4-й.

Подготовка къ этому уроку—выводъ правила о правописаніи *і* передъ гласными, велась въ младшемъ отдѣленіи. Всѣ эти примѣры повторяются и прибавляются новые изъ загадокъ же: летитъ-молчитъ, сядетъ-молчитъ; помретъ да *сгніетъ*, тогда зареветъ. Снѣгъ. Руками сѣютъ, ртомъ сымаютъ. Письмо и *чтеніе*. Когда *воскресеніе* бываетъ въ субботу? *Лазарево воскрешеніе*. Четыре сестры хвалятся. Двѣ говорятъ: „мы работать горазды!“ А *другія* двѣ отвѣчаютъ: „безъ насъ далеко не уйдете!“ Руки и ноги. Шерсть черна соболя, а очи ясна сокола. *Молнія* изъ тучи. Когда мужичокъ *пріѣдетъ* на загонъ, что первое скажетъ? Тпру. Двое купаются, *третій* валяется; искупались вышли, оба на *третій* повисли. Коромысло и ведра. *Кривоногій* всклокочетъ, зубастый причешетъ. Соха и борона. Живетъ безъ тѣла, говоритъ безъ языка, никто его не видитъ, а *всякій* слышитъ. Эхо. *Бабій* шлыкъ въ подворотню шмыгъ. Сипуга.

Къ выводу ученики могутъ быть подготовлены на этомъ матеріалѣ. Все новое изучается *въ дальнѣйшемъ только при встрѣчѣ даннаго правила въ сочиненіяхъ и при чтеніи классной книги*. Особыхъ упражненій производить не надо: правило не настолько часто встрѣчается, чтобы доводить знаніе его сразу до возможнаго совершенства.

Урокъ 5-й.

Предметъ урока—понятіе о единственномъ и множественномъ числѣ именъ дѣйствія.

Сущность этого урока, подготовленная рядомъ предшествующихъ, выясняется окончательно путемъ *отрицательнаго* пріема. Что дѣлаютъ старшіе? Старшіе пишутъ. Вѣрно. Смотрите, я запишу эту рѣчь на доску. Пишу: *Старшіе пишетъ*. Прочитайте хорошенько. Читая, нѣкоторые изъ учащихся закричатъ, что написано невѣрно. Что же невѣрно, кто укажетъ? А какъ надо? Запишемъ. Пишу подъ неправильной фразой вѣрную. Такъ, какъ же надо сказать? Ивановъ, встань на минутку*). Теперь я скажу про него: Ивановъ пишутъ. Правильно? А какъ надо сказать? Когда говорятъ—пишетъ. Когда пишетъ одинъ. А когда говорятъ—пишутъ? Припоминается урокъ перваго отдѣленія о числахъ.

Кто тамъ? *Ми*. А кто вы? *Кальмикъ*. А сколько васъ? *Одна*. Какъ. долженъ былъ сказать калмыкъ на вопросъ: кто тамъ? *Я*. Почему? А про

*) Ученикъ изъ старшаго отдѣленія.

дѣйствіе можно сказать такъ: *старшіе пишетъ, Ивановъ пишутъ? А какъ говорятъ?*

Грачи прилетѣли. Много грачей? Какое это число?*) А прилетѣли? А какъ сказать про одного грача? Грачъ какое число? А прилетѣлъ?

Эти примѣры окончательно уяснятъ сущность понятія, и выводъ становится простымъ и знакомымъ.

Урокъ 6-й.

Цѣль урока—сообщеніе понятія объ одушевленныхъ и неодушевленныхъ существительныхъ.

Съ этимъ понятіемъ ученики знакомы давно, изъ самой жизни: *живой неживой.* Матеріалъ извлекается изъ курса младшаго отдѣленія. Характерной особенностью урока является замѣна однихъ терминовъ другими. Учитель наводитъ мысль учениковъ на то, что у живыхъ существъ есть душа, а потому ихъ называютъ одушевленными, а у неживыхъ нѣтъ души. Учитель при разборахъ какъ раньше, такъ и впослѣдствіи долженъ строго помнить, что *до сихъ поръ подъ именемъ предмета ученики разумѣли только получаемое путемъ зрѣнія: остальное для нихъ не предметы,* и заставить мыслить ихъ иначе—учинить вредное для развитія ребенка насиліе, а потому и *новое понятіе имѣетъ узкое примѣненіе. Въ самыхъ разборахъ приговоръ учащихся долженъ быть закономъ для учителя.* Если ученики скажутъ, что нога или рука предметъ одушевленный, такъ и должно быть: значитъ, они еще не дошли до пониманія истиннаго соотношенія сущности понятія съ входящимъ въ него содержаніемъ.

Учитель долженъ помнить и еще одно обязательное требованіе—*наряду съ новыми терминами не оставлять употребленіе и старыхъ, болѣе знакомыхъ ученикамъ.* А потомъ—вопросъ долженъ быть всегда направленнымъ на предметъ. *Одушевленный или неодушевленный предметъ, а не имя предмета.*

Разборъ и въ низшей и средней современной школѣ—имя существительное неодушевленное или одушевленное,—неправильный самъ по себѣ: имя не можетъ быть ни одушевленнымъ, ни неодушевленнымъ, вноситъ сушь и путаницу въ голову ребенка. Если ученикъ средней школы въ концѣ кон-

*) Вопросъ невѣрный по своей сущности: смѣшано понятіе объ имени и предметѣ. Но онъ вѣренъ психологически, прощо. Пока мысль учащихся не привыкла работать, ища лучшія и правильныя формы, до тѣхъ поръ подобные вопросы неизбѣжны въ интересахъ дѣла.

цовъ и сживается съ этой нелѣпостью, то ребенокъ въ начальной школѣ усвоить ее не въ силахъ.

Это замѣчаніе относится и къ дальнѣйшему курсу: *гдѣ можно говорить о самомъ предметѣ, о самомъ дѣйствіи, тамъ не слѣдуетъ припутывать имя, не слѣдуетъ жизненное, понятное явленіе сводить на схоластику.*

Урокъ 7-й.

Передъ нами очень важный вопросъ — можно ли учить дѣтей все время по готовымъ образцамъ, хотя-бы и облеченнымъ въ литературную форму загадки, или заставлять ихъ создавать и самихъ, по даннымъ ихъ жизни? Двухъ отвѣтовъ, кажется, не можетъ быть. *Есть вопросы, которые и понятными и интересными становятся только при ближайше-активномъ творчествѣ.* Данный урокъ относится къ числу подобныхъ. Въ самомъ дѣлѣ, когда ученикъ лучше пойметъ, почему нужны объяснительныя слова, какое ихъ назначеніе, какъ не тогда, когда создастъ ихъ самъ, т. е. *поставленъ будетъ въ такую обстановку, что они сами собой явятся въ сознаніи учащихся.*

Учитель вызываетъ одного ученика къ классной доскѣ, даетъ ему книгу и велитъ отдать ее другому, когда онъ подойдетъ къ нему. Вызываетъ другого. Весь классъ слѣдитъ за ходомъ дѣла, предупрежденный, что долженъ будетъ сказать, что увидитъ. Отвѣтъ получится отъ класса — *Ваня далъ Митѣ книгу.*

Теперь смотрите, я запишу это. Пишетъ — *Ваня далъ.* Прочитайте. Все ли я записалъ? Понятно ли теперь все, что сдѣлалъ Ваня? Сами мы это знаемъ? А если придетъ другой кто къ намъ въ классъ, прочитаетъ написанное на доскѣ, узнаетъ онъ все, что было сдѣлано? Почему? Не все записано. Что же не записано? Ваня далъ что? А кому? Эти слова объясняютъ, что сдѣлалъ Ваня. Теперь я запишу все.

Кто назоветъ предметъ рѣчи? Сказуемое? Зачѣмъ у насъ остальныя слова? *Объясняютъ, что сдѣлалъ Ваня.*

Такимъ же путемъ создается соотвѣтствующее количество примѣровъ и на слѣдующихъ урокахъ, пока ученики не дойдутъ до потребности въ выводѣ.

Выводъ дѣлается при воспроизведеніи записей въ грамматическія тетради по образцу соотвѣтствующихъ уроковъ за младшее отдѣленіе.

Вся особенность въ выводѣ заключается единственно въ томъ, что частные случаи — выводы: эти слова (это слово) объясняютъ, что сдѣлалъ Ваня

или другой кто-нибудь, замѣняются общимъ выводомъ—объяснительныя слова показываютъ, объясняютъ, что сдѣлалъ, дѣлаетъ предметъ рѣчи, *объясняютъ сказуемое.*

Само собой понятно, что примѣры изъ школьной или домашней жизни учениковъ или ихъ семейныхъ, не исключаютъ таковыхъ же и изъ литературы—загадокъ, пословицъ, какъ показателей, что эти формы есть и въ книгахъ.

Послѣ вывода упражненія ведутся по литературнымъ примѣрамъ.

Урокъ 8-й.

Цѣль урока—заучиваніе группы коренныхъ словъ о питаніи.

Урокъ начинается предварительной бесѣдой. Учитель выбираетъ заранье какую—нибудь страницу въ классной книгѣ, подсчитываетъ въ словахъ количество *е* и *ъ*.

На урокѣ учитель спрашиваетъ, какъ пишется *е?* Когда ученики скажутъ —*е* и *ъ*, учитель говоритъ, что въ срединѣ словъ всегда пишется *е*, а *ъ* пишется рѣдко. Давайте, провѣримте, *которое е встрѣчается чаще?* Откройте № страницу книги и сосчитаемъ, сколько разъ въ срединѣ словъ встрѣчается *е* и *ъ*. Вы будете считать букву *ъ*, а вы, остальныя парты, въ это же время букву *е*. Сколько у васъ получилось? 75 *е*. А у васъ? 22 *ъ**). Которая буква большее количество разъ встрѣтилась? Значитъ, которую запомнить надо, когда писать; лучше, легче запомнить которую?

Да. *Когда писать ъ запомнить проще, легче.* Поэтому ее и будемъ учить. Во всѣхъ словахъ вы будете писать какую букву? А которые заучили? Вѣрно. *А пока не выучимъ всѣхъ словъ, я вамъ буду сказывать, гдѣ писать ъ. Въ другихъ случаяхъ всегда пишите е.*

Теперь, давайте, поучимтесь, когда писать *ъ*.

Скажите мнѣ, кто живетъ на землѣ? Люди, животныя. О многихъ говорятъ —люди, а объ одномъ? Чтобы *человѣку* и животному жить, а не умереть они что должны дѣлать? *Всть.* Значитъ, для нихъ необходимо что? *Ѣда.* Что человѣкъ ѣстъ? *Хлѣбъ*... перечисленіе другихъ пищевыхъ продуктовъ — остановка на *рѣпѣ, рѣдькѣ, хрѣнѣ.* Ѣстъ человѣкъ каждый день, по одному разу? Главная ѣда когда бываетъ? За *обѣдомъ.*—Что же главнымъ образомъ ѣстъ человѣкъ? Хлѣбъ. Кто скажетъ, какіе хлѣбы бываютъ? Кислый и *прѣсный.* Изъ чего готовятъ хлѣбъ? Какъ готовятъ кислый хлѣбъ? Далѣе на вопросы учителя ученики высказываютъ всѣ слова, помѣщенныя въ своемъ мѣстѣ. См.

*) Взаимоотношеніе этихъ двухъ буквъ на страницѣ выражается всегда приблизительно однимъ и тѣмъ же $^{с}/_{о}$.

выше таблицу коренныхъ словъ. При повтореніи получается слѣдующая картина: чтобы жить, *человѣкъ* долженъ *ѣсть*; главная *ѣда* за *обѣдомъ*; ѣдятъ *хлѣбъ*; хлѣбъ готовятъ изъ муки; муку *сѣютъ рѣшетомъ, затѣваютъ; затѣянное мѣшаютъ мѣшалкой: дѣлаютъ забѣлку, прибѣлку, мѣлъ**); получается *тѣсто*, тѣсто *мѣсятъ*. Кромѣ хлѣба ѣдятъ *рѣпу, рѣдьку, хрѣнъ*.—Этимъ временемъ нужныя слова учителемъ записываются на классную доску столбцомъ, графически, какъ это указано въ таблицѣ. По прочтеніи ихъ учитель обращаетъ вниманіе учениковъ на орографію и потверждаетъ, что *ѣ* пишется въ этихъ словахъ всегда. Слѣдуютъ отвѣты на отдѣльные вопросы.

Обращаю вниманіе на то, что *понятія о коренныхъ словахъ, о корнѣ на этой ступени не дается*. Просто: *слова, въ срединѣ которыхъ пишется ѣ*. Но *словопроизводство*, какъ вполнѣ доступное ученикамъ, дѣлается, но дѣлается настолько, чтобы ученикамъ не надоѣсть. Цѣль словопроизводства на этихъ урокахъ не заучиванье всѣхъ производныхъ словъ, а *указаніе на идею словопроизводства*. Всѣ производныя слова ученики и не заучиваютъ, а на различныхъ урокахъ *учатся самому словопроизводству* и привыкаютъ невольно замѣчать корень въ каждомъ словѣ.

Теперь скажите мнѣ, что мы ѣдимъ? А какъ зовутъ человѣка, который печетъ хлѣбы? При помощи подобныхъ вопросовъ находятся, не забудемъ это, *слова--предметы: хлѣбушко, хлѣбопашецъ, хлѣбородный, хлѣбный* (амбаръ) *хлѣбосолъ* и др.

Учитель долженъ стремиться *создавать цѣлыя, законченныя картины и здѣсь*: чѣмъ больше связи, тѣмъ лучше. Читатель, вѣроятно, уже замѣтилъ, что только что произведенныя *слова расположены въ такомъ порядкѣ картины—повѣствованія или описанія*. Тамъ, *гдѣ возможенъ разсказъ*, учитель обязательно приглашаетъ къ этому учениковъ; гдѣ нельзя, можно ограничится и описаніемъ.

Всѣ полученныя вновь слова учитель пишетъ на классной доскѣ, а ученики списываютъ въ такой же системѣ къ себѣ. *Заучиванье производныхъ словъ не только не необязательно, но даже совершенно ненужно*.

Тоже продѣлывается со словомъ *обѣдъ*.—Вслѣдъ затѣмъ идетъ выводъ. Въ первомъ столбцѣ слова похожи другъ на друга? А какъ они написаны? А во второмъ? А какъ написаны? Да. Запомните! *Во всѣхъ словахъ сходныхъ*, напоминающихъ выученныя нами слова—хлѣбъ и обѣдъ, *пишется всегда ѣ***). Для потвержденія вывода разбирается слово *мѣшать*. Обоб-

*) Послѣдній терминъ употребителенъ въ Пермской губерніи.

**) Въ дальнѣйшемъ выступаетъ на первое мѣсто методъ аналогіи.

щеніе повторяется, но оно не идетъ дальше, не дѣлается въ такой формѣ, что во всѣхъ словахъ, похожихъ на выученныя нами, пишется ѣ: преждевременно.

Для второго отдѣленія и для школъ, гдѣ грамматика въ полномъ загонѣ, этого обобщенія вполнѣ достаточно, чтобы понять и запомнить суть дѣла. Гдѣ же проходятъ и грамматику, тамъ къ данному обобщенію присоединяется и понятіе *о корнѣ,—по нашей программѣ въ третьемъ отдѣленіи.*

За однимъ присоединимъ одно общее замѣчаніе—*словопроизводство время отъ времени мы должны дѣлать и по отношенію къ другимъ словамъ, не „кореннымъ."* Это необходимый матеріалъ, съ одной стороны, для вывода правильнаго понятія о корнѣ и усвоенія идеи образованія словъ, съ другой стороны. Какъ это дѣлать?—можно найти въ нашемъ учебникѣ для второго отдѣленія.

Основную таблицу кореннихъ словъ ученики списываютъ въ грамматическую тетрадь, а производныя слова въ обычную.

Урокъ 9-й.

Цѣль 9 урока - ознакомить учащихся съ понятіемъ о мужескомъ родѣ.

Данное понятіе сообщается учащимся прежде всего въ формѣ предложенія, а не отдѣльно взятыхъ словъ, какъ это дѣлается обычно, и не путемъ прикладыванія къ даннымъ словамъ-вопросовъ—*мой, моя, мое,* а путемъ отрицательнаго пріема формулировки предложенія*).

— Кто идетъ?—Ми.—Кто вы?—Кальмикъ.—А сколько васъ?—Одна. Веселый смѣхъ заканчивается вполнѣ свободнымъ выводомъ (запомнимъ: не выходящимъ, по нашему методу аналогіи, за предѣлы примѣра): *сказать надо—одинъ, такъ какъ калмыкъ мужчина. Ваня дала* мнѣ книгу.

Рядъ подобныхъ примѣровъ, искаженныхъ сознательно учителемъ, незамѣтно подведетъ учениковъ къ понятію о родѣ. Вслѣдъ за опредѣленіемъ котораго, умѣстно будетъ дать и дополнительное понятіе—подстановку слова—*мой,* если учитель не можетъ обойтись безъ этого. Хотя мы совѣтуемъ этого не дѣлать и во второмъ отдѣленіи: механичность быстро совьетъ себѣ гнѣздо, несмотря на жизненность предварительныхъ уроковъ. А въ третьемъ отдѣленіи необходимость въ вопросахъ—*мой, моя* и *мое* или *онъ, она, оно,* отпадаетъ сама собой.

*) Само собой ясно, что понятіе о всѣхъ родахъ мы не только не даемъ на одномъ урокѣ, даже болѣе—*о среднемъ родѣ, какъ совершенно отвлеченномъ понятіи, не говоримъ ничего до третьяго отдѣленія.* Это самый естественный путь изученія, если мы не желаемъ населять голову учениковъ пустыми фразами.

Вѣдь не задаемъ же мы, взрослые, никогда этихъ вопросовъ, не задаемъ не потому, конечно, что заучили всѣ слова, какого они рода. Мы называемъ родъ потому, что чувствуемъ его въ словѣ, и въ его содержаніи и въ его формѣ, не вспоминая никогда о школьныхъ правилахъ. Къ этому должно вести и ребенка. А потому самый лучшій ходъ-не учить его такъ, какъ его учатъ теперь, не опредѣлять родовъ помощью постороннихъ словъ *мой* или *онъ*. Отъ многихъ практиковъ, сжившихся съ общепринятымъ пріемомъ, я могу услыхать возраженіе: помилуйте, и съ этими словами трудно научить учениковъ опредѣлять роды, и при нихъ дѣлаютъ ошибки даже въ концѣ третьяго года ученья, а безъ нихъ и совсѣмъ нельзя. Да, вѣрно. На самомъ дѣлѣ, очень часто и очень долго, даже въ младшихъ классахъ средней школы, гдѣ возрастъ выше, встрѣчаются ошибки въ опредѣленіи родовъ. Но этотъ фактъ не наводитъ ли на невольное размышленіе: такой простой фактъ и столько труда на его изученіе. Вѣдь, это бросаетъ тѣнь на самый методъ. Что это фактъ простой, общепонятный, можно судить по тому, что ни ребенокъ, ни взрослый, неграмотный простолюдинъ, никогда не ошибаются въ согласованіи словъ. Ясно, что они чувствуютъ особенность и употребляютъ ее въ рѣчи вѣрно. Откуда же ошибки на урокахъ? Конечно, оттуда, что на нихъ школа забрасываетъ внутреннюю сторону языка, его жизнь, а беретъ ярлычокъ и учитъ приклеивать его къ словамъ и по нему узнавать ихъ родъ. При такой постановкѣ случается часто, что ярлыкъ попадаетъ не на свое мѣсто. Да если бы эти наклейки и всегда дѣлались правильно, я, право, не могу понять, почему для ребенка *Иванъ*, напр., мужескаго рода будетъ только тогда, когда онъ приложитъ къ нему еще постороннее, промежуточное слово — *мой*. Не проще ли дать понятіе о мужескомъ родѣ на предметахъ мужескаго рода *одушевленныхъ*: мужчина, мужикъ, мальчикъ, конь, баранъ и т. д., т. е. органическое знаніе освѣтитъ лучемъ сознанія. А потомъ это знаніе развернуть постепенно и на предметы неодушевленные. Такой пріемъ, кромѣ истиннаго знанія, создастъ и еще мостъ, притягивая къ себѣ и *родовыя окончанія*. Обычно они у насъ изучаются механически — пришло время, и сообщаютъ. У одушевленныхъ предметовъ мужескаго и женскаго рода окончанія намѣтить не трудно, они выступятъ сами собой. А переходъ за этимъ къ неодушевленнымъ предметамъ дастъ возможность и тамъ намѣтить тѣ же родовыя окончанія, а потому и дѣленіе по родамъ. И послѣ этого не нужно будетъ забивать головы учениковъ подстановкой словъ *мой*, *этотъ*, *онъ* или *одинъ*, какъ совѣтуютъ различныя современныя методики

Идя естественнымъ историческимъ путемъ, переживая съ учениками то, что пережилъ и народъ въ своемъ мышленіи, а потому и въ языкѣ, мы не только сдѣлаемъ легкимъ и пріятнымъ усвоеніе этой истины, но и подойдемъ къ новой — къ связи этихъ родовъ съ родами глаголовъ, прилагательныхъ и т. д., связи обыкновенно, опускаемой, не съ формально-грамматической стороны, а съ внутренней, психологической.

Подробности откладываю въ учебникъ для второго отдѣленія, который подготовляется къ печати.

Урокъ 11-й.

Цѣль 11 урока—объяснительныя слова къ предмету рѣчи (опредѣленія).

Къ выводу ученики подготовляются на рядѣ примѣровъ загадокъ.*)

Каждый отдѣльный примѣръ разбирается по образцу слѣдующаго. „*Сѣрое сукно тянется въ окно*“ — кто отгадаетъ? Дымъ. Почему сукно названо сѣрымъ? Если бы я вамъ просто сказалъ — *сукно тянется въ окно*, поняли бы вы, о чемъ я хотѣлъ сказать? Почему не поняли бы? Не объяснено, какое сукно. А если мы скажемъ *сѣрое сукно*, почему понимаемъ, что рѣчь идетъ о дымѣ? Онъ сѣрый. Сѣрое сукно тянется въ окно—въ этой рѣчи предметъ рѣчи какой. А слово—*сѣрое* что объясняетъ.

Такъ же объясняются и слѣдующія загадки. *Красный кочетокъ* по жердочкѣ бѣжитъ. Отг.: Лучина горитъ. *Желтый Демидъ* весь день на солнце глядитъ. Отг.: подсолнечникъ. Въ *липовомъ корытцѣ живое тѣло* шевелится. Отг.: нога въ лаптѣ. *Бѣлая мать краснаго сына* родила. Отг.: свѣча и огонь.

Когда придетъ время вывода, учитель спрашиваетъ—*зачѣмъ* при всѣхъ предметахъ поставлены еще слова? А до тѣхъ поръ употребляетъ только одинъ вопросъ—*почему*? Почему нельзя обойтись безъ этого слова? Повторяю, что этотъ вопросъ не обобщающаго, а конкретнаго характера, каждый разъ идущій не дальше разсматриваемаго примѣра. Цѣль этого вопроса заключается въ томъ, чтобы привить ученику сознаніе внутренней связи, родства опредѣленія съ опредѣляемымъ словомъ, сознаніе, что у всякаго предмета есть свой главный, характерный признакъ. При помощи даннаго вопроса, отъ частаго примѣненія его, т. е., другими словами, методомъ аналогіи, мы добьемся этого сознанія какъ живого процесса дѣятельности души ребенка Ясно, что мы не будемъ прибѣгать ни къ какимъ опредѣленіямъ, у насъ при такой поста-

*) Еще разъ повторяю, такъ какъ это очень важно,—выводъ не долженъ выходить за предѣлы примѣра.

новкѣ дѣла не опредѣленія создадутъ понятіе, а понятіе закончится словеснымъ опредѣленіемъ, т. е. облечется въ свою скорлупу.

Къ даннымъ загадкамъ присоединяются соотвѣтствующіе примѣры изъ читаемаго на урокахъ объяснительнаго чтенія, а также, когда достаточно утвердятся въ пониманіи, и *въразборъ характерныхъ признаковъ знакомыхъ предметовъ*. Послѣднее упражненіе будетъ служить переходомъ къ созданію понятія объ имени прилагательномъ. См. урокъ 18 за второе отдѣленіе.

Выводъ изъ всѣхъ этихъ примѣровъ, данныхъ по методу аналогіи не въ одинъ день, ведется по образцу урока 39 за младшее отдѣленіе и по образцу урока 7 за второе отдѣленіе, когда дѣло доходитъ до выясненія понятія, зачѣмъ нужны объяснительныя слова къ предмету рѣчи.

Урокъ 13-й.

Предметъ урока заключается въ усвоеніи понятія о женскомъ родѣ именъ существительныхъ.

Этотъ урокъ ведется по образцу 9 урока, сначала объ одушевленныхъ предметахъ, затѣмъ неодушевленныхъ. Много соотвѣтствующаго матеріала учитель найдетъ въ загадкахъ, данныхъ раньше въ этой книгѣ и дальше съ другими цѣлями. По пути, повторяя старыя загадки, мы невольно воспроизведемъ и связанное съ ними.

Долженъ замѣтить, что самостоятельныя письменныя упражненія на опредѣленіе родовъ, совершенно непитересныя, при предлагаемомъ пріемѣ становятся излишними: все незамѣтно усваивается на урокахъ съ учителемъ на тѣхъ примѣрахъ или въ тѣ моменты, когда въ нихъ есть смыслъ.

Урокъ 14-й.

Урокъ 14 — правописаніе *и* послѣ шипящихъ — основывается на рядѣ загадокъ и выписокъ изъ стихотвореній, въ родѣ — *жилъ-былъ у бабушки.*

Стоитъ бычище, проклеваны бочища. Отг.: новый срубъ. По сосѣдству живутъ, а другъ съ другомъ не видятся. Отг.: окна. У туши уши, а головы нѣтъ. Отг.: ушатъ. Не великъ капиталъ, а душу напиталъ. Отг.: щи. Щи да каша пища наша.

Данное правило основывается на изобильномъ письмѣ загадокъ и отгадокъ.

Вотъ относящіяся сюда загадки и отгадки: Ниже верху, выше печи грѣетъ плечи. Отг.: полати. Стучитъ, гремитъ, вертится, никого не боится; считаетъ нашъ вѣкъ, а не человѣкъ. Отг.: стѣнные часы. Пять мальчиковъ

разошлись по чуланчикамъ, каждый мальчикъ въ свой чуланчикъ. Отг.: пальцы въ перчаткѣ. Мычитъ волъ на семь селъ. Отг.: въ колоколъ благовѣстятъ. Маленькій шарикъ все обшаритъ; обѣжитъ теремокъ и опять въ уголокъ. Отг.: вѣникъ. Не великъ мужичокъ, лыкомъ подпоясанъ, а безпорядку не любитъ; расходится по избѣ — пыль столбомъ! Отг.: вѣникъ. Въ липовомъ корытцѣ живое тѣло шевелится. Отг.: нога въ лаптѣ. На сѣнѣ лежитъ, сама не ѣстъ и другимъ не даетъ. Отг.: собака. Живой мертваго бьетъ, мертвый голосъ подаетъ, на голосъ народъ идетъ. Отг.: въ колоколъ благовѣстятъ. Лежитъ брусъ на всю Русь. Отг.: дорога. Малъ мужичокъ сквозь землю прошелъ, синю шапочку нашелъ.: ленъ. Никто не пугаетъ, а все дрожитъ. Отг.: осина. Для чего пѣтухъ поетъ, зажмуривши глаза. Отв.: хочетъ показать, что поетъ наизусть. Сидѣло семь галокъ, трехъ я зашибъ,—много ли осталось? Отв.: три Двадцать пять рядомъ на одной подушкѣ спятъ. Отг.: потолочины У нашего Кирилла всегда замазано рыло. Отг.: устье печи. Красный кочетокъ по жердочкѣ бѣжитъ. Отг.: лучина горитъ. Не море, а волнуется. Отг. нива ржи. Полевыя покромочки не складешь въ котомочку. Отг.: межи. Когда дуракъ уменъ бываетъ? Отв.: когда молчитъ.

Урокъ 16-й.

Цѣль урока—ознакомленіе съ понятіемъ о родахъ глаголовъ—мужескомъ и женскомъ.

На живой рѣчи помощью отрицательнаго пріема (см. выше) дается понятіе о сочетаемости именъ предметовъ мужескаго и женскаго родовъ съ соотвѣтствующими именами дѣйствія, сразу съ обоими родами. Вслѣдъ за этимъ отдѣльно изучается каждый родъ по загадкамъ, а потомъ по загадкамъ же производится измѣненіе одного рода въ другой. Изученіе сопровождается однимъ общимъ вопросомъ: почему имя дѣйствія поставлено въ этомъ родѣ? Цѣль вопроса заключается въ стремленіи довести учащихся до уразумѣнія, что родъ именъ дѣйствій зависитъ отъ рода предметовъ.

Загадки для изученія мужескаго рода: Промежъ васъ, промежъ насъ добрый молодецъ увязъ. Отг.: мохъ или пакля. Мать толста, дочь красна, сынъ хитеръ, подъ облака ушелъ. Печь, огонь и дымъ. Отецъ не родился, а сынъ ужъ подъ потолокъ выросъ. Огонь и дымъ. Родился—вертѣлся, росъ вертѣлся; я ли не парился, я ли не жарился, всѣхъ любилъ, всѣхъ кормилъ, а померъ — безъ поминокъ въ яму! Горшокъ. Пришелъ наукъ на деревянныхъ ногахъ, всю избу загородилъ. Станъ. Допрежъ курлыганъ по чисту полю ле-

талъ, а теперь курлыганъ во печинекъ-городъ попалъ. Жареный гусь. На ночь Андрюха набилъ полно брюхо; пришелъ съ сыномъ Гаврюха, опорожнили брюхо. Овинъ. Мѣсяцъ—новецъ днемъ на полѣ блеститъ, къ ночи на небо взлетѣлъ. Серпъ. Малъ мужичекъ сквозь землю прошелъ, синю шапочку нашелъ. Ленъ. Маленькій татарченокъ сквозь землю прошелъ, красну шапочку нашелъ. Грибъ. Косой бѣсъ поскакалъ въ лѣсъ. Заяцъ. Летѣлъ панъ, на воду палъ; себя не погубилъ, воды не замутилъ. Утки, гуси. Въ водѣ купался, а сухъ остался. Тоже. Лежалъ, лежалъ, да въ рѣку и побѣжалъ. Снѣгъ. Внучекъ за дѣдушкой пришелъ. Тоже.

Загадки для изученія женскаго рода: Сивая кобыла по свѣту ходила, къ намъ пришла, по рукамъ пошла. Сито. Вездѣлица въ петлю попала. Пуговица. Въ какомъ мѣстѣ свинья сквозь быка прошла? Дратва. Ася, я разлеглася; а кабы я встала, такъ до неба достала; кабы руки да ноги, я бы вора связала; кабы языкъ да глаза, я бы все разсказала. Дорога. Загуляла корова, все поле рогами перепорола. Соха. По поднебесью веревка протянулась. Журавли въ небѣ. Ты только изъ дому, а ужъ она до риги шагнула. Тѣнь. Черная корова весь міръ поборола; бѣлая корова пришла, всѣхъ подняла. Ночь и день. Я у Бога сирота отворяла ворота; людей не пустила коней напоила. Дождевыя тучи. Заря—заряница, красная дѣвица, по полю ходила, ключи обронила; мѣсяцъ видѣлъ не сказалъ, солнце увидало——подняло. Роса на травѣ. Прилетѣла пава, среди поля пала, распустила перья для всякаго зелья. Весна. Мужикъ купилъ три козы, заплатилъ четыре рубля .Почемъ каждая коза пришла. По дорогѣ.

Загадки для измѣненія родовъ: На водѣ родится, на огнѣ выростаетъ; въ воду палъ, опять пропалъ. Соль. Пришла свинья изъ Питера, кругомъ истыкана. Наперстокъ. Подъ землей птица гнѣздо свила, яицъ нанесла. Картофель. Всѣ паны поскидали кафтаны; одинъ панъ не снялъ кафтанъ. Лиственныя деревья зимой и сосна. Рыжій краснаго спросилъ: „чѣмъ ты бороду красилъ“—„Я не краской, не замазкой, я на солнышкѣ лежалъ, кверху бороду держалъ“. Красная рябина.

Загадки для изученія средняго рода: Криво-лукаво къ лѣсу бѣжало, зелено-кудряво спрашивало: „криво-лукаво, куда побѣжало?“ „Зелено-кудряво, тебя стеречи“. Изгородь и поле. Шатовило-батовило по нѣмецки говорило; спереди шильце, сзади вильце, сверху сине суконце, снизу бѣло полотенце. Ласточка. Какое зло по травѣ ползло? Жукъ. Разсыпалось самоцвѣтно каменье по голубому бархату; кто его разсыпалъ, тотъ и соберетъ. Звѣзды. Крашено коромысло черезъ рѣку повисло. Радуга. Сидѣло семь га-

локъ, трехъ я запибъ,—много-ли осталось? Три. Летѣло стадо гусей, а навстрѣчу имъ одинъ гусь: „здорово, сто гусей!“—Врешь, гусь! насъ не сто, а кабы столько, да полстолько, да четверть столько, да тебя на придачу,—тогда было бы ровно сто. Сколько же въ стадѣ гусей? 36 гусей.

Урокъ 18-й.

Цѣль урока—выводъ понятія объ имени качествъ, признакѣ предмета (прилагательномъ).

Подготовительныя занятія къ выводу дѣлятся на 3 ступени: опредѣленіе различныхъ признаковъ предметовъ, безъ употребленія слова—признакъ, качество; ознакомленіе съ этимъ понятіемъ, безъ упоминанія объ именахъ, названіяхъ: говорить о самыхъ качествахъ, и на 3 ступени—переходъ къ слову, какъ знаку качествъ.

На первой ступени ученики узнаютъ предметъ по его признакамъ, описанію, объясняя, почему это дѣйствительно такъ. Уроки водутся на загадкахъ, какъ очень благодарномъ матеріалѣ въ данномъ случаѣ.

„Криво-лукаво, куда побѣжало?“ „Зелено-кудряво, тебя стерегу“. Ученики отгадываютъ: плетень вокругъ хлѣбовъ. Почему плетень названъ—*криво-лукаво?* А хлѣба—*зелено-кудряво?*

Также ведется дѣло и въ дальнѣйшемъ.

Мать толста, дочь красна, сынъ хитеръ, подъ облака ушолъ. Печь, огонь, дымъ. Красный кочетокъ по жердочкѣ бѣжитъ. Отг.: лучина горитъ. Отъ бѣлой матери красный сынъ. Отг: свѣча и огонь. Виситъ, болтается, всякъ за него хватается, всякъ передъ нимъ нагибается. Отг.: рукомойникъ. Кривой конь лѣзетъ въ огонь; за нимъ туда же Ондосья, растрепаны волосья. Отг.: кочерга и помело. Въ небо дыра, въ землю дыра, а посерединѣ огонь да вода. Отг.: самоваръ. Самъ худъ, голова съ пудъ. Отг.: безмѣнъ. Усѣлись голубки вокругъ прорубки; было полно, не осталось ничего. Отг.: за столомъ. Деревяшка везетъ, костяшка сѣчетъ, мокрый Мартынъ подкладываетъ. Отг.: ѣда. Комковато, поздровато и кисло, и ломко, а всѣхъ милѣй. Отг.: хлѣбъ Принила свинья изъ Питера, кругомъ истыкала. Отг.: напёрстокъ. Красная дѣвица сидитъ въ темницѣ, коса на улицѣ. Отг.: морковь. Ничего не болитъ, а все стонетъ. Отг.: свинья. Безъ начала, безъ конца. Отг.: кольцо. Бѣлы хоромы на красныхъ подпорахъ. Отг.: гусь на красныхъ лапкахъ.

При нахожденіи признаковъ предмета на этой ступени намъ не обязательно присутствіе прилагательнаго, даже болѣе—нужны и описательные признаки, какъ, напр., въ загадкѣ: подъ землей птица гнѣздо свила, яицъ нанесла*). Они могутъ легче создать въ сознаніи учащихся понятіе, что *признаки предмета находятся въ самомъ предметѣ, въ чемъ и заключается задача первой ступени.* Въ заключеніе дѣлается выводъ, что у каждаго предмета есть *признаки: узнаемъ, признаемъ* предметы по нимъ.

На этой почвѣ создается задача и слѣдующей ступени—*привить мысль, что характерные признаки предмета человѣкъ обыкновенно и называетъ вмѣстѣ съ предметомъ.*

Расхрабрится, что твой пѣтухъ, а уляжется, смирнѣе мокрой курицы**). Почему вѣникъ названъ пѣтухомъ? А почему сравненъ съ мокрой курицей? Если бы просто вѣникъ сравняли съ курицей—вѣрно было бы? Зачѣмъ купаютъ курицу? Какая она бываетъ купаной, когда мокрая? Поймете вы меня, что я хочу сказать о такой курицѣ, а скажу—курица? Почему? Что показываетъ слово мокрая? *Признакъ* купаной курицы.

По этому образцу ведется разборъ и слѣдующихъ загадокъ.

Бѣлы хоромы на красныхъ подпорахъ. Отг.: гусь на красныхъ лапкахъ. Малъ мужичокъ сквозь землю прошелъ, синю шапочку нашелъ. Отг.: ленъ. Косой бѣсъ поскакалъ въ лѣсъ. Отг.: заяцъ. Голубой шатеръ весь міръ накрылъ. Отг.: небо. Золотое яблочко по серебряному блюдечку катится. Отг.: солнце идетъ по небу. Золотой пришелъ, серебряный убирайся. Отг.: солнце и мѣсяцъ. Черная корова весь міръ поборола; бѣлая корова пришла всѣхъ подняла. Отг.: ночь и день. Бѣлое поле, черное сѣмя; кто его сѣетъ, тотъ и разумѣетъ. Отг.: письмо.

По изученія по однѣмъ загадкамъ мало. Учитель долженъ *создать сознаніе необходимости всего этого и путемъ соотвѣтствующей обстановки въ школьной жизни.*

Учитель приноситъ въ классъ три книги—*маленькую и двѣ большихъ*—одну тонкую, другую—толстую. Ученики по очереди смотрятъ ихъ и характеризуютъ, а учитель записываетъ въ столбецъ каждую однимъ словомъ—*книга*. Прочитайте, что записано. Понятно-ли? Почему не понятно? Книги разныя, а записаны одинаково. Какъ же записать? Къ готовой уже записи прибавляются новыя слова—маленькая, большая, толстая.

*) Картофель.
**) Вѣникъ.

На рядѣ такихъ примѣровъ ученики воочію убѣждаются въ необходимости прилагательныхъ, не говоримъ уже о большей глубинѣ въ пониманіи ихъ сущности. Въ заключеніе дѣлается выводъ, что *признаки предмета человѣкъ обозначаетъ особыми словами.*

Когда ученики, такимъ образомъ, имѣютъ понятіе, что каждый предметъ заключаетъ въ себѣ какіе-нибудь признаки, что наиболѣе характерные изъ признаковъ человѣкъ называетъ въ особомъ словѣ вмѣстѣ съ именемъ предмета, тогда подготовленъ переходъ къ третьей ступени—къ опредѣленію понятія объ имени прилагательномъ, какъ имени признака, качества.

Понятно, что къ третьей ступени учитель подводитъ учениковъ методомъ аналогіи на цѣломъ рядѣ уроковъ. При такомъ методѣ эта ступень сводится до простого вывода, что слова-имена признаковъ, качествъ*). Методъ веденія урока по образцу 39 урока за младшее отдѣленіе.

На самостоятельномъ урокѣ, находя прилагательныя въ загадкахъ, пословицахъ, ученики и сами создаютъ ихъ по картинкамъ.

Урокъ 19-й.

Цѣль урока—дать понятіе о настоящемъ времени глаголовъ. Выводъ строится на данныхъ двухъ родовъ—наблюденія надъ школьной жизнью и наблюденія надъ готовой уже рѣчью.

Ученики по приглашенію учителя наблюдаютъ за дѣятельностью своей, своихъ товарищей, самого учителя и отвѣчаютъ на вопросъ учителя, что дѣлаетъ, дѣлаютъ №№ сейчасъ, въ настоящее время.

Ясно, что и здѣсь, какъ и въ изученіи прилагательныхъ, на всѣхъ предварительныхъ, подготовительныхъ урокахъ рѣчь идетъ о самыхъ дѣйствіяхъ, а не именахъ.

Когда ученики усвоятъ *идею дѣйствія въ настоящее время*, на урокахъ изъ личныхъ наблюденій, тогда дѣлается переходъ къ литературнымъ образцамъ-загадкамъ и пословицамъ. *И на этихъ урокахъ рѣчь идетъ все время о дѣйствіяхъ предметовъ, а не о именахъ.* О комъ говорится? Что дѣлаетъ? Когда? сейчасъ, въ настоящее время. Вотъ вопросы, слѣдуемые за каждымъ примѣромъ.

Сѣрое сукно тянется въ окно. Отг.: Дымъ. Кривой конь лѣзетъ въ огонь; за нимъ туда же Ѳедосья, растрепаны волосья. Отг.: кочерга и по-

*) Предупреждаемъ, что ученикамъ дается которое-нибудь одно слово на первыхъ порахъ (лучше-признакъ), а потомъ уже вводится и другое.

мело. Деревяшка везетъ, костяшка сѣчетъ, мокрый Мартынъ подкладываетъ. Отг.: ѣда. Дѣдушка смѣется, индо шубенка трясется. Отг.: кисель. Въ липовомъ корытцѣ живо тѣло шевелится. Отг.: нога въ лаптѣ. Сижу верхомъ, не вѣдаю на комъ. Отг.: шапка. Ничего не болитъ, а все стонетъ. Отг.: свинья. На сѣнѣ лежитъ, сама не ѣстъ и другимъ не даетъ. Отг.: собака. Желтый Демидъ весь день на солнышко глядитъ. Отг. подсолнечникъ. Красная дѣвица сидитъ въ теминцѣ, коса на улицѣ. Отг.: морковь Какая трава растетъ выше двора? Отв.: хмель на тычинѣ. Одинъ идетъ, четырехъ везетъ, пятый сидитъ, въ оба глядитъ. Отг.: ѣдетъ на телѣгѣ. Большой скачетъ, малый плачетъ. Отг.: дуга и колокольчикъ. Летятъ гуськи, дубовые носки; летятъ, говорятъ: „то-то мы, то-то мы!“ Отг.: цѣпы. Мычитъ волъ на семь селъ. Отг.: въ колоколъ благовѣстятъ. Не море, а волнуется. Отг.: нива ржи.

Когда же ученики поймутъ суть дѣла, усвоятъ понятіе о времени дѣйствія, какъ производномъ этого дѣйствія, дѣятельности, тогда, велѣдъ за выводомъ—обобщеніемъ этого, легко усвоится и терминъ въ примѣненіи къ слову.

Уроки 20—25-й.

Уроки 20, 22, 24—о коренныхъ словахъ, ведутся по образцу 8 урока. Изучаются группы о времясчисленіи, лѣсѣ, полѣ.

Уроки 21 и 23, о числахъ и родахъ именъ прилагательныхъ, изучаются при помощи отрицательнаго пріема, по образцу 9 урока. При чемъ выводы дѣлаются одновременно объ обоихъ родахъ.

Урокъ 25—правописаніе предлоговъ съ прилагательными, ведется по образцу 45 урока за младшее отдѣленіе.

Урокъ 26-й.

Цѣль урока 26—дать понятіе о прошедшемъ времени.

Методъ веденія дѣла тотъ же, что и на урокѣ 19. Но здѣсь привлекается и *сравненіе съ извѣстнымъ уже, настоящимъ временемъ.*

Сегодня ученики дѣлаютъ что-нибудь: пишутъ, читаютъ, играютъ въ мячъ и записываютъ это въ формѣ отдѣльныхъ предложеній: мы сейчасъ читаемъ, мы сейчасъ пишемъ. На слѣдующій день эти предложенія прочитываются, и ученикамъ задается вопросъ: можно ли сказать теперь такъ? А какъ надо? Мы вчера читали и т. д. Почему? Это время прошло уже.

Когда на рядѣ примѣровъ ученики усвоятъ идею, въ остальномъ урокъ ведется по образцу 19 урока.

Матеріалъ: Отъ бѣлой матери красный сынъ родился. Отг.: свѣча и огонь. Въ какомъ мѣстѣ свинья сквозь быка прошла? Отг.: дратва Били меня, колотили меня, мяли меня, трепали меня, во всѣ чины производили, на престолъ съ царемъ посадили. Отг.: обработка льна. Подъ землей птица гнѣздо свила, яицъ нанесла. Отг.: картофель. Мѣсяцъ-повецъ днемъ на полѣ блестѣлъ, къ ночи на небо взлетѣлъ. Отг.: серпъ. Малъ мужичокъ сквозь землю прошелъ, синю шапочку нашелъ. Отг.: ленъ. Рыжій краснаго спросилъ: „чѣмъ ты бороду красилъ"?—Я не краской, ни замазкой, я на солнышкѣ лежалъ, кверху бороду держалъ". Отг. красная рябина. Летѣлъ панъ, на воду палъ; себя не погубилъ, воды не замутилъ. Отг.: утки, гуси.. Мертвые встали, живыхъ обижать стали. Отг.: комары, мухи Черная корова весь міръ поборола; бѣлая корова пришла, всѣхъ подняла. Отг. ночь и день.

Въ наиболѣе простыхъ глаголахъ (въ глаголахъ безъ приставокъ) время отъ времени можно производить форму настоящаго времени.

Урокъ 28-й.

Цѣль урока—дать понятіе о правописаніи глухихъ (сомнительныхъ) согласныхъ *з* и *с*.

Помимо обычныхъ пріемовъ нашего метода, въ данномъ отдѣлѣ приходится примѣнить еще двѣ особенности: *1) строгое разграниченіе изученія „сомнительныхъ согласныхъ" въ срединѣ и въ концѣ слова, 2) терминъ „сомнительные согласные", какъ неправильный научно замѣнить другимъ—звонкіе и глухіе согласные.* Введеніе этого термина повлечетъ за собой глубокія измѣненія и въ изученіи матеріала, смѣнивъ механическую выучку въ цѣляхъ орографіи, научнымъ, насколько это возможно, изученіемъ вопроса, изученіемъ особенностей проявленія языка. Этотъ пріемъ позволитъ вполнѣ правильно съ точки зрѣнія законовъ языка взглянуть и на всѣ измѣненія словъ при склоненіяхъ, а потомъ, въ третьемъ отдѣленіи, дастъ возможность перейти къ изученію закона объ уподобленіи: *подъ звонъ, подъ старость, надъ нами, надъ пашней* и т. д. Ученики воочію убѣдятся въ законахъ произношенія, а потому и изученіе случаевъ уподобленія въ срединѣ словъ (сомнительные согласные въ срединѣ) станетъ разумно освѣщеннымъ. Тогда намъ не надо будетъ поточнаго правила—ставить послѣ сомнительныхъ гласный звукъ, которое не поможетъ ученику въ такихъ случаяхъ, гдѣ нельзя подставить гласныхъ, *сдѣлалъ, надтреснутый.* Мы будемъ ставить изучаемый звукъ въ

связи съ звонкими*). Изучать эти особенности на примѣрахъ проявленія звонкихъ и глухихъ звуковъ на концѣ словъ легче для ребенка, чѣмъ въ срединѣ, поэтому мы и начнемъ съ нихъ.

Свой глазъ—алмазъ; свои два глаза дороже алмаза.

Что дѣлаютъ алмазомъ? Алмазъ—драгоцѣнный, очень дорогой камень. Почему глазъ сравняли съ алмазомъ? А почему два глаза дороже алмаза? Повторимте эту пословицу еще разъ. Смотрите, я здѣсь запишу часть ея. Что написалъ? Два глаза. Скажите, какія буквы въ словѣ глаза? А какіе звуки? Какой звукъ слышится на концѣ слова передъ а? Теперь я запишу вамъ еще одну часть. Что написано? *Свой глазъ*. Скажите хорошенько слово *глазъ* про себя и прислушайтесь, что вы услышите на концѣ слова? А въ словѣ глаза передъ *а?* Да, въ словѣ глаза мы слышимъ *з*, звонко выходитъ—*з*, а въ словѣ глазъ—глухо выговариваемъ, слышится—*с*. Въ словѣ глаза *з* на концѣ слова стоитъ? А въ словѣ глазъ? Да, въ словѣ глазъ—*з* стоитъ на концѣ, и слышится глухо. А писать какъ надо слово глазъ? Также разбирается—алмазъ, дороже алмаза.

По данному образцу на цѣломъ рядѣ дней, разбираются и остальные примѣры. Возъ накладывай, а что на возу—поглядывай. На морозѣ щеки горятъ. Береги носъ въ сильный морозъ

Эти примѣры *попарно* связываются между собой. А въ остальныхъ ученики опредѣляютъ прежде, *гдѣ находится звукъ, на самомъ концѣ или нѣтъ*? Какъ его сдѣлать не на концѣ? Земля любитъ навозъ, а лошадь овесъ. Овесъ говоритъ: „сѣй меня въ грязь, такъ будешь князь“. Былъ бы покосъ, да пришелъ морозъ. Лучше хорошаго сѣна кусъ, чѣмъ соломы возъ.

Когда ученики хорошо поймутъ и усвоятъ данную особенность языка, выводъ у учениковъ будетъ уже готовъ самъ собой. Формулировка его съ учителемъ—дѣло минуты. Правило должно быть примѣрно такимъ. „*На концѣ словъ з слышится глухо, какъ с. Чтобы узнать, надо ли писать з, слово измѣнимъ*“.

На первый взглядъ предложенный практическій пріемъ немногимъ отличается отъ обычнаго. Но это только на первый разъ. Въ дальнѣйшемъ онъ незамѣтно поведетъ къ иной постановкѣ дѣла.

---

*) Подъ это понятіе на первыхъ порахъ подойдутъ и гласные звуки.

Урокъ 29-й.

Урокъ 29-й о будущемъ времени глагола, ведется по образцу предшествующихъ, при чемъ связь на одномъ дѣйствіи одного и того же лица проводится во всѣ времена. См. 19 и 26 уроки.

Матеріалъ: Ударю булатомъ по каменнымъ палатамъ, вылетитъ княгиня, сядетъ на перину. Отг.: огниво. Мертвые воскреснутъ, живыхъ поѣдятъ. Отг.: комары, мухи. Кину не палку, убью не галку, ощиплю не перья, съѣмъ не мясо. Отг.. удочка и рыба. Взгляпешь—заплачешь, а краше его на свѣтѣ нѣтъ. Отг.: Солнце. Придетъ бѣда, потечетъ вода. Отг.: слезы.

29 урокъ подготовляетъ матеріалъ и къ общему выводу о временахъ на урокѣ 31, когда учитель одно и то же дѣйствіе учениковъ проводитъ по всѣмъ временамъ.

Урокъ 33-й.

Цѣль урока—изученіе правила правописанія—*ѣлъ*.

Ученики составляютъ съ учителемъ сочиненіе: что дѣлалъ вчера Ваня, примѣрно такое:

Ваня вчера всталъ утромъ очень рано. Онъ умылся, причесалъ голову, помолился Богу и сѣлъ читать книгу. Потомъ позавтракалъ и пошелъ въ школу. Когда онъ пришелъ въ школу, сѣлъ за парту и писалъ урокъ, къ нему подлетѣлъ Петя, ударилъ его по шеѣ и скрылся. Ваня догналъ его, нагнулъ голову и шлепнулъ по спинѣ. Потомъ велѣлъ ему птти съ собой играть въ лапту.

Когда сочиненіе будетъ записано на доскѣ, ученики называютъ всѣ глаголы прошедшаго времени, а учитель записываетъ ихъ на доскѣ отдѣльно. Послѣ записи устанавливается, что *нѣкоторые изъ нихъ оканчиваются на ѣлъ*, которыя и пишутся черезъ *ѣ*

Матеріалъ для слѣдующихъ уроковъ: Сорокъ недѣль въ темницѣ сидѣлъ, шесть въ больницѣ, двадцать недѣль вязали, годъ на висѣлицѣ держали. Отг.: ребенокъ. Заря-заряница, красная дѣвица, по полю ходила, ключи обронила; мѣсяцъ видѣлъ—не сказалъ, солнце увидало— подняло. Отг.: роса на травѣ. Молодъ былъ—молодцомъ глядѣлъ; подъ старость усталъ, меркнуть сталъ; новый родился, опять развеселился. Отг.: мѣсяцъ. Летѣлъ пань, въ воду палъ; себя не погубилъ, воды не замутилъ. Отг.: утки, гуси. Мѣсяцъ-новецъ на полѣ блестѣлъ, къ ночи на небо взлетѣлъ. Отг.: серпъ. Шелъ я мимо двора поповскаго, видѣлъ дѣло таковское: бьютъ, колотятъ и валомъ валятъ, а души

въ рай относятъ. Отг.: вѣтряная мельница. Ужъ и есть ли кто таковъ, какъ Иванъ Русаковъ: сѣлъ на конь да прямо въ огонь! Отг.: горшокъ

Урокъ 35-й.

На 35-по образцу урока 28, глухіе *д-т.*

Матеріалъ: Сколько вѣситъ годъ? Одинъ пудъ и два лота. Году начало, зимѣ середина.—Январь. Не въ годъ спрашиваютъ, а въ ротъ. Живетъ не жнетъ, а хлѣбъ жуетъ, да еще деньги считаетъ. Богатый. Гдѣ гора, тамъ хлѣба копна. Отъ сѣмени плодъ, отъ плода сѣмя. Самъ худъ, голова съ пудъ. Отг.: безмѣнъ. Четыре дѣда назадъ бородами. Отг.: ноги лошади. Стоитъ Потапъ о четырехъ лапъ, изъ года въ годъ воду пьетъ. Отг.: разсадникъ. За крайней избушкой виситъ хлѣба краюшка; собаки лаютъ, а ухватить не могутъ. Отг.: мѣсяцъ. Хлѣбъ да вода молодецка ѣда. Огородъ бабинъ доходъ.

Урокъ 36-й.

Къ урокамъ 36 и 40—понятіе о слитномъ предложеніи, подходимъ двоякимъ путемъ—*составленія слитныхъ предложеній изъ данныхъ школьной дѣйствительности и разбора литературныхъ примѣровъ.*

Повторивши съ учениками о сущности и составѣ простого предложенія*), воспроизведя характерную особенность его, мы сдѣлаемъ очень легкимъ ознакомленіе и съ слитнымъ предложеніемъ.

Веду его я такъ. Ученики въ большую перемѣну играютъ въ мячъ. Начинается урокъ. Я спрашиваю каждаго ученика, что онъ дѣлалъ; потомъ этотъ вопросъ отношу къ классу, назвавши предварительно фамилію одного ученика. Отвѣтъ записывается на классной доскѣ. Такъ—каждый разъ въ новой строчкѣ—получится записи 3-4.

Слѣдуетъ воспроизведеніе по вопросамъ сущности вышеизложеннаго урока, а затѣмъ чтеніе фамилій (подлежащихъ) и вопросъ—какъ сказать, что они дѣлали? Далѣе проводится вертикальная черта позади примѣровъ и посреди пишется отвѣтъ, прежнія сказуемыя, съ надлежащими объясненіями, стираются, и получается слѣдующее:

Лебедевъ . . . . **)	играли въ мячъ.
Матюшинъ	
Ларьковъ	

*) См. соотвѣтствующіе уроки выше, въ I и II отдѣленіяхъ.

**) На мѣстѣ точекъ была стертая фраза: *игралъ въ мячъ.*

Здѣсь сколько предметовъ рѣчи? А сказуемыхъ сколько стало? въ какомъ числѣ? Сколько у этихъ предметовъ рѣчи было сказуемыхъ? А теперь сколько? Что мы сдѣлали? Соединили, сократили, слили три сказуемыхъ въ одно. Вмѣсто трехъ рѣчей сдѣлали сколько? *Такая рѣчь называется слитной.* Сразу сейчасъ вы можете сказать, сколько здѣсь предметовъ рѣчи? А если мы ихъ запишемъ въ строчку, скажете сразу, не зная раньше? Не скажете ли, что нужно сдѣлать, чтобы ихъ легко видно было? Предметъ рѣчи отъ сказуемаго можно отдѣлять запятой? Почему нельзя? А почему же здѣсь мы отдѣляемъ?

Дальше ходъ урока понятенъ. Заканчивается онъ самостоятельнымъ упражненіемъ, матеріалъ для котораго берется опять-таки изъ жизни самихъ учениковъ и близко окружающей ихъ дѣйствительности. Дальнѣйшее въ два пріема (сліяніе подлежащихъ и объяснительныхъ словъ) можно провести даже и обычнымъ, сухо—грамматическимъ способомъ: первый урокъ внесетъ отраженную жизнь и въ эти уроки, дастъ осмысленность и имъ. Когда ученики охватятъ понятіе о слитномъ предложеніи, на урокахъ объяснительнаго чтенія указывается на нихъ, но не какъ на предметъ грамматическаго разбора, *а для расчлененія мысли—картины, какъ факта экономіи языка.*

Но ознакомленіе съ слитнымъ предложеніемъ при помощи второстепенныхъ членовъ отнесемъ къ третьему отдѣленію, какъ матеріалъ болѣе трудный для пониманія ребенка.

Урокъ 38-й.

Урокъ 38 —о глухихъ *б-п*, ведется по образцу предшествующихъ. Матеріалъ: Волка зубы кормятъ. Больной зубъ вырываютъ. Стоитъ столбомъ, горитъ огнемъ; ни жару, ни пару, ни угольевъ. Свѣча. Стоитъ бычище, проклеваны бочища. Новый срубъ. Зимой всѣхъ теплѣй, лѣтомъ всѣхъ холоднѣй. Погребъ. Маленькій, горбатенькій, все поле обѣжитъ, а потомъ весь годъ безъ дѣла пролежитъ. Серпъ. Маленькій татарченокъ сквозь землю прошелъ, красну шапочку нашелъ. Грибъ. Стоитъ столбъ отъ вѣка; никто его не обойдетъ, не объѣдетъ: ни царь, ни царица, ни добрый молодецъ, ни красная дѣвица. Смерть.

Урокъ 41-й.

Цѣль урока—дать понятіе о собственныхъ и нарицательныхъ именахъ существительныхъ.

Этотъ урокъ въ практикѣ всецѣло сводится къ правописанію. А отсюда масса безцѣльныхъ упражненій для запоминанія и практическаго навыка въ примѣненіи правила, упражненій, въ результатѣ все-таки не дающихъ твердаго

и незабываемаго знанія. Между тѣмъ и этотъ урокъ можно провести болѣе содержательно, осмысленно, такъ что вопросъ о правописаніи становится побочнымъ, добавочнымъ вопросомъ, а потому легко и твердо усвояемымъ. Чтобы говорить убѣдительнѣе, я приведу въ видѣ параллели два урока,—краткій, въ обычномъ его видѣ, пользуясь для этой цѣли руководствами г.г. Пуцыковича и Некрасова, и въ томъ видѣ, какъ даю самъ, причемъ свой пріемъ, какъ новый, я проведу въ формѣ конспекта: жизненность, наглядность, сопровождаемая прямой пользой—возможностью непосредственнаго приложенія его къ дѣлу, надѣюсь, выяснятся сами собой.

Начинаю съ перваго образца, урока о собственныхъ и нарицательныхъ именахъ существительныхъ краткимъ напоминаніемъ обычнаго веденія его*). Пишутся на классной доскѣ предложенія, напр.,—*рѣка широко разлилась, Волга затопила поля и луга*,—и ведется катехизація: назовите имена существительныя въ обоихъ предложеніяхъ; извѣстно ли, о какой рѣкѣ говорится въ первомъ? Почему? Не дано названія. А во второмъ? Почему? Вслѣдъ за этимъ учитель сообщаетъ объ именахъ собственныхъ и нарицательныхъ, а одновременно съ этимъ и о правописаніи ихъ. Послѣ чего идетъ цѣлый урокъ—диктовка, а потомъ—самостоятельное упражненіе на это правило. Совершенно ясно, кажется всѣмъ, что имена собственныя и нарицательныя здѣсь трактуются отвлеченно, какъ правило правописанія, а не понятія, органически свойственныя родному языку.

Перехожу къ своему уроку.

Большею частью, хотя не всегда, я беру стихотвореніе Хомякова: „*Кіевъ*“, которое для удобства считаю необходимымъ привести здѣсь, частями, въ контекстѣ разбора**).

---

*) *Пуцыковичъ*. Уроки русскаго правописанія, г. 3, изд. 8, 1899 г., стр. 5 *Некрасовъ*. Руководство къ практич. курсу правописанія, изд. 7, 1902 г., стр. 32.

**) Предполагая, что данное стихотвореніе, съ вышеозначенной цѣлью будетъ читаться до прохожденія соотвѣтствующаго отдѣла по книгѣ для класснаго чтенія, я предносылаю чтенію предварительную бесѣду, самаго элементарнаго свойства. Вѣшается карта Европейской и Азіатской Россіи. Учитель заявляетъ, что эта карта нашей земли, Россіи, что здѣсь обозначены всѣ большіе города и рѣки. Дальше такъ: какая рѣка около насъ (не далеко) протекаетъ или какую большую рѣку вы знаете. Вотъ она, смотрите. Здѣсь вотъ живемъ мы. Учитель отмѣчаетъ означенное мѣсто карандашомъ. Если это село—указывается ближайшій городъ; если уѣздный городъ—указывается губернскій. Смотрите, вотъ здѣсь живемъ мы, здѣсь нашъ городъ. Далеко до города отъ насъ? А на картѣ онъ далеко поставленъ?

Послѣ этого читаются первыя четыре строчки.

Кіевъ.

Высоко передо мною—
Старый Кіевъ надъ Днѣпромъ;
Днѣпръ сверкаетъ подъ горою
Переливнымъ серебромъ.

О чемъ мы здѣсь прочитали? Смотрите сюда—я покажу, гдѣ Днѣпръ и Кіевъ. Скажите, далеко отъ насъ? Почему вы думаете, что далеко. Нашъ городъ отъ насъ близко, онъ и на картѣ обозначенъ рядомъ, а это далеко. Такъ о чемъ же мы прочитали здѣсь? Гдѣ стоитъ Кіевъ? Надъ Днѣпромъ. А какъ сказать по другому—„высоко передо мною“? На горѣ. Гдѣ же стоитъ Кіевъ? А какъ онъ названъ? Кого изъ людей зовутъ старыми? А другіе предметы когда зовутъ старыми? Что же мы можемъ сказать о Кіевѣ, когда онъ названъ старымъ? Гдѣ течетъ Днѣпръ? А когда сверкаетъ рѣка—при тихомъ или быстромъ теченіи? Значитъ, какъ течетъ Днѣпръ?

Смотрите, я буду рисовать. Это рѣка., Это гора... На горѣ городъ. Какая рѣка? А городъ?

Кто не рѣшится нарисовать и какъ Богъ на душу положитъ, можетъ задать вопросъ: какую картинку мы нарисовали бы сейчасъ? Ученики разскажутъ ея содержаніе, а вмѣстѣ съ тѣмъ представятъ въ своемъ воображеніи ту картину, которую словесно нарисовалъ авторъ.

Прочитаемъ дальше:

Слава, Кіевъ многовѣчный,
Русской славы колыбель!
Слава, Днѣпръ нашъ быстротечный,
Руси чистая купель!

Какъ здѣсь названъ Кіевъ? Многовѣчный. А раньше? Такъ насколько же старъ Кіевъ? Какъ еще названъ Кіевъ? Что называютъ колыбелью? Какъ же понимать—„колыбель славы?“ А—„русской славы колыбель?“ Что названо колыбелью русской славы? Такъ что же произошло въ Кіевѣ? Въ Кіевѣ выросла слава Россіи, выросла русская земля. А Днѣпръ какъ названъ? Быстротечный. А еще? Руси чистая купель. Что называютъ купелью? Сосудъ, въ которомъ крестятъ младенцевъ. Днѣпръ-купель Руси,—значитъ, въ Днѣпрѣ что сдѣлали? Крестили русскихъ. Днѣпръ-купель какая? Чистая. Какъ

по другому сказать? Что же мы прочитали о Днѣпрѣ? Днѣпръ быстротечный, съ чистыми, свѣтлыми водами, въ которыхъ крестились русскіе, наши предки; течетъ онъ подъ горой, на которой стоитъ Кіевъ. О Кіевѣ что прочитали? Кіевъ стоитъ на горѣ, надъ Днѣпромъ, старинный городъ, въ немъ жили князья, когда начала устраиваться русская земля. Почему же слава Кіеву и Днѣпру?

Читаю слѣдующіе четыре стиха:

Громко пѣсни раздались,
Въ небѣ стихъ вечерній звонъ.
„Вы откуда собрались,
Богомольцы, на поклонъ?“

Наши богомольцы куда ходятъ?*) На поклонъ кому? На поклонъ — иначе кто скажетъ? Поклониться помолиться. А еще куда у насъ ходятъ помолиться? Кому же ходятъ помолиться? Чудотворнымъ иконамъ, мощамъ святыхъ. Въ Кіевъ ходятъ богомольцы, значитъ, что же тамъ есть? Что же мы еще прочитали о Кіевѣ?

Читаются слѣдующія четыре строчки:

„Я оттуда, гдѣ струится
Тихій Донъ, краса полей“.
„Я оттуда, гдѣ клубится
Безпредѣльный Енисей“.

Что называютъ Дономъ? Почему? Сказано Донъ струится, течетъ. Если сказано — струится, какъ течетъ — быстро, медленно? Какъ названъ Донъ? Почему? А еще какъ названъ? Гдѣ же онъ течетъ? Что же мы узнали о Донѣ? Смотрите! Я вамъ покажу, гдѣ течетъ Донъ. Далеко отъ Кіева? А здѣсь вотъ течетъ Енисей. Что дальше — Донъ или Енисей? Какъ названъ Енисей? Какъ сказать по другому? О Донѣ сказано, какъ онъ течетъ? Струится, тихо. А Енисей? Клубится. Гдѣ течетъ Донъ? Среди полей, по ровному мѣсту. А Енисей клубится, бьетъ клубами, гдѣ же онъ течетъ? Въ горахъ. Скажите мнѣ, одинаковы эти рѣки — Донъ и Енисей? Каковъ Донъ? А Енисей? А Днѣпръ похожъ на нихъ? Что о немъ было сказано? Куда же идутъ богомольцы? Въ Кіевъ, на Днѣпръ. Откуда?

---

*) Такой вопросъ въ Россіи умѣстенъ, мнѣ думается, во всѣхъ концахъ: нѣтъ, кажется, ни одного уголка въ Россіи, откуда ежегодно, по близости или вдаль, не отправлялись бы въ богомолье.

А еще откуда — ты прочитаешь намъ:

„Край мой — темный брегъ Евксина!“
„Край мой — брегъ тѣхъ дальнихъ странъ,
Гдѣ одна сплошная льдина
Оковала океанъ“.

Но дальше, я думаю, усвоивши основную мысль и методъ разработки матеріала — каждый изъ начинающихъ учителей можетъ довести урокъ до конца, а потому, пропустивши вторую половину стихотворенія, перехожу прямо къ выводамъ урока.

Итакъ, о чемъ мы прочитали? Что мы прочитали о Кіевѣ? Кіевъ священный городъ для русскихъ; въ немъ зародилось русское государство, христіанская вѣра, въ немъ лежатъ мощи первыхъ вѣроучителей русскихъ, въ него стекаются со всѣхъ концовъ Россіи толпы богомольцевъ.

Откуда же стекаются богомольцы? Назовемъ сначала подрядъ всѣ рѣки потомъ города и т. д. Во время повторенія названія выписываются на классной доскѣ, а потомъ указываются на картѣ. Послѣ перечня рѣкъ, вопросъ: чѣмъ отличаются онѣ одна отъ другой? Тоже и по отношенію къ другимъ группамъ предметовъ. Теперь скажите, можно эти предметы смѣшать съ другими? Почему нѣтъ? А потому, что каждый изъ нихъ стоитъ на своемъ мѣстѣ и отличается отъ другихъ своими качествами. А можно названія этихъ предметовъ, имена ихъ, дать другимъ мѣстамъ? Можно ли Днѣпромъ, напримѣръ, назвать какую-нибудь рѣку? Почему же нельзя? Да. Днѣпромъ называется одна рѣка, которая, мы знаемъ, гдѣ и какъ течетъ, въ которой крестились русскіе, и на которой стоитъ Кіевъ. А Москвой можно назвать какой-нибудь другой городъ? Значитъ, у всѣхъ предметовъ, о которыхъ мы читали, есть *свои названія, свои собственныя имена*, по которымъ мы и отличаемъ ихъ отъ другихъ. А чѣмъ васъ другъ отъ друга отличаютъ? Значитъ, и у васъ есть что? Свои имена, имена свои собственныя. Да, какъ у насъ бываютъ собственныя вещи, такъ и у различныхъ предметовъ свои собственныя имена. Теперь скажите мнѣ, можно васъ назвать всѣхъ однимъ словомъ? Какъ? Ученики, мальчики, дѣти, люди. А у Днѣпра, Дона и т. д. есть одно имя? Рѣки. У Москвы, Кіева и т. д?. Города. Выходитъ, что многіе предметы имѣютъ одно названіе. Не скажетъ ли кто, какіе это предметы? Одинаковые, сходные между собой. Да. Одинаковымъ, сходнымъ предметамъ люди дали одно *общее имя*, а не сходнымъ, отличающимся другъ отъ друга? Каждому свое собственное. Вѣрно.

Собственное имя дается какому предмету? Одному, отличному отъ другихъ. Днѣпръ какое имя? Кіевъ? Алтай? А одинаковые предметы имѣютъ какое имя? Одно общее. Вѣрно. Запомните, что общія имена многихъ предметовъ называются еще, по-другому—нарицательными. Отъ слова нарицать, называть предметы. Кто мнѣ назоветъ предметы, у которыхъ имена нарицательныя? Идетъ рядъ названій, при чемъ ученики говорятъ, почему они такъ думаютъ.

Итакъ, какіе же предметы есть на свѣтѣ? Сходные между собой и отличные Какъ называются имена первыхъ? Общія, нарицательныя. А вторыхъ? Собственныя.

Вотъ первый урокъ, дающій картинное понятіе объ особенностяхъ въ дѣйствительной жизни языка, въ самомъ мышленіи, а попутно знакомящій и съ грамматическимъ терминомъ. За этимъ урокомъ слѣдуетъ второй, уже чисто грамматико—орографическаго свойства. Но кажется, совершенно ясно, что онъ не будетъ носить отвлеченнаго характера а живого, наглядиаго приложенія къ тѣмъ картинамъ, которыя создались въ ихъ воображеніи. Орографія уже побочное дѣло, при томъ же связанная съ предыдущимъ урокомъ и она оживаетъ, пріобрѣтаетъ свой смыслъ, значеніе. Долженъ замѣтить, что урокъ орографіи я никогда не связываю съ грамматическимъ чтеніемъ. *Грамматическимъ чтеніемъ* я называю объяснительное чтеніе, имѣющее цѣлью сообщеніе какого—нибудь понятія по грамматикѣ. Соотвѣтствующее орографическое правило сообщается на слѣдующій день. Если же грамматическое чтеніе стихотворенія, статьи совпадаетъ съ объяснительнымъ чтеніемъ вообще той же вещи, то орографическое правило сообщаю не ранѣе 2—3 дней послѣ чтенія.

Въ настоящее время уроки грамматики и объяснительнаго чтенія въ собственномъ смыслѣ очень часто у меня совпадаютъ. Дѣйствительная нужда въ переложеніи переработаннаго, усвоеннаго, а нерѣдко въ изложеніи своего, незамѣтно переводитъ учениковъ къ мысли о необходимости познакомиться съ нѣкоторыми формами письма, которыя и усваиваются ими часто съ большимъ интересомъ. А потому дня черезъ 2—3 послѣ объяснительнаго чтенія извѣстной статьи или нѣсколькихъ, гдѣ есть примѣры на данное правило, оно и выводится. Какъ это дѣлать?—говоритъ дальнѣйшее.

Второй урокъ объ именахъ собственныхъ и нарицательныхъ начинается обычно повтореніемъ перваго, возсозданіемъ картинъ и выводовъ. Дальше продолжается урокъ примѣрно такъ. Теперь мы знаемъ, что есть предметы, сходные между собой, которыхъ въ природѣ множество, и всѣ они имѣютъ одно общее имя—нарицательное; есть и такіе предметы, которые отличаются

отъ другихъ, не сходны съ ними, а потому и имѣютъ у себя свое собственное имя. Теперь посмотрите, какъ написаны имена собственныя въ стихотвореніи: „Кіевъ"? Съ большой буквы. Посмотрите въ томъ же стихотвореніи нарицательныя имена. Какъ они написаны? Съ маленькой буквы. Теперь еще скажите, чего меньше на свѣтѣ—предметовъ сходныхъ или отличныхъ? Отличныхъ.

Такъ почему же мы имена собственныя пишемъ съ большой буквы? Чтобы отличить ихъ отъ именъ нарицательныхъ. А для чего это намъ нужно?—Сейчасъ узнаемъ. Я скажу *Бѣлая*—вы что можете подумать? Бѣлая бумага, стѣна и т. д. А между тѣмъ есть рѣка Бѣлая. Вы слыхали о ней, знаете? Нѣтъ. Вы не знаете этого предмета, не знаете и многихъ другихъ; если я напишу ихъ названія съ маленькой буквы, можете вы подумать, что это имена собственныя, что существуютъ такіе предметы, съ своими особенностями? Такъ почему же мы ихъ пишемъ съ большой буквы? Чтобы отличить отъ нарицательныхъ. А это зачѣмъ намъ надо? Чтобы лучше понимать, когда мы читаемъ, о чемъ, о какихъ предметахъ говорится въ книгѣ. Именъ собственныхъ меньше, чѣмъ нарицательныхъ, а потому мы ихъ и отличаемъ большой буквой. Повторимте, какъ же и почему писать имена собственныя? А нарицательныя*).

Дальше можно заставить переложить образецъ, съ прибавленіемъ собственныхъ именъ—Сибири, Ледовитаго океана, Чернаго моря. Но я вообще рѣдко прибѣгаю къ переложеніямъ стихотвореній—для этого достаточно матеріала изъ отдѣла научно-популярнаго, а изъ художественно-литературнаго—не стихотворнаго характера; съ другой стороны—тамъ, гдѣ есть возможность написать самостоятельное сочиненіе, а попутно сдѣлать и еще нѣсколько дополнительныхъ замѣчаній-выводовъ, никогда переложеній не дѣлаю. Къ числу такихъ случаевъ относится и данный. Вышеозначенное объясненіе я заключаю сочиненіемъ: *Моя родина*. Во избѣжаніе растянутости изложенія я закончу эту часть урока не въ формѣ конспекта, а въ видѣ краткихъ указаній, какъ вести дѣло, въ частности—подготовку сочиненія. Ученики съ учителемъ со-

*) Иногда, смотря по умственному уровню класса, т. е. по раннему или позднему сообщенію этого правила, я веду эту часть урока и короче: посмотрите, какъ написано названіе рѣкъ, городовъ. Есть еще такія рѣки, города? А потому ихъ имена можно дать другимъ? Такъ не скажетъ-ли кто, почему они напечатаны съ большой буквы? Да, для отличія отъ другихъ рѣкъ и городовъ. А какъ мы эти имена назвали? Такъ какъ же пишутся собственныя имена? Этотъ пріемъ—методъ аналогіи. Онъ всегда идетъ вслѣдъ за отнесеннымъ выше, если не имъ кладется начало ознакомленія съ новымъ понятіемъ.

ставляютъ планъ или вопросы, даютъ полные отвѣты, объясняютъ правописаніе всякаго слова, мало-мальски представляющаго трудность. Во время этого устнаго сочиненія придется остановиться на двухъ пунктахъ: на правописаніи именъ людей и двухъ сходныхъ названій селъ, деревень (особенно часто встрѣчаются одноименныя деревни). Эти два вопроса—правописаніе именъ людей и сходныхъ названій двухъ селъ, деревень—сильно смущаютъ учениковъ; Ивановъ, Петровъ, вѣдь, много, какъ же писать съ большой буквы. Приходится объяснять, *исходя изъ конкретныхъ условій.* Берутся всѣ одноименные ученики школы и задается вопросъ. Когда я говорю объ Иванѣ, о всѣхъ ли ученикахъ Иванахъ я говорю? Нѣтъ, когда я говорю объ Иванѣ, я говорю объ одномъ Иванѣ, а потому это имя собственное. Чтобы не смѣшать вамъ, о какомъ Иванѣ я говорю, я могу прибавить фамилію, а иногда и названіе по отцу. Какія все это имена будутъ? Почему же мы пишемъ имена людей, отчества и фамиліи съ большой буквы? А вы какъ напишете? Подобнымъ же образомъ ученики доводится до надлежащаго освѣщенія въ пониманіи сходныхъ названій селъ и деревень и т. д. Когда кончатся всѣ необходимыя объясненія, ученики списываютъ съ классной доски планъ или вопросы, а затѣмъ пишутъ и самое сочиненіе.

Нашъ примѣръ веденія урока самъ говоритъ за себя; но, конечно, всѣмъ ясно, что весь курсъ нельзя построить по образцу только что изложеннаго, чтобы изъ опредѣленія естественно вытекало и слѣдствіе его—правописаніе: это счастливые, цѣнные случаи, правда, которыми нужно дорожить, къ которымъ приходится, какъ къ идеалу, стремиться, но за невозможностью примѣнить ихъ на каждомъ шагу, необходимо искать другіе, близкіе по раціональности пріемы.

Урокъ 42 й.

Цѣль урока—объяснительныя слова, на вопросъ—гдѣ (обстоятельство мѣста).

Къ цѣли мы подходимъ двоякимъ путемъ—наблюденія надъ школьной дѣйствительностью и родной рѣчью. *Зачѣмъ нужны эти второстепенные члены?—вопросъ, на который въ душѣ учениковъ долженъ созрѣть отвѣтъ обязательно, иначе онъ никогда не будетъ давать въ нихъ сознательнаго отчета.* А этотъ отвѣтъ зародится только при сопоставленіи различныхъ жизненныхъ комбинацій, когда столкнется съ необходимостью дать отчетъ въ своемъ наблюденіи.

Учитель вызываетъ нѣсколько учениковъ и разставляетъ—одного у доски, другого у окна, третьяго у печки, четвертаго въ углу. Затѣмъ спрашиваетъ, что дѣлаетъ одинъ, другой, третій, четвертый. Ученики, называя фамиліи товарищей, скажутъ о каждомъ, что онъ стоитъ. Учитель записываетъ на классной доскѣ въ разныхъ строчкахъ.

Ивановъ стоитъ.

Ларьковъ стоитъ.

Филатовъ стоитъ.

Поповъ стоитъ.

Когда ученики прочитаютъ написанное, учитель спрашиваетъ: Ивановъ стоитъ и Ларьковъ стоитъ, — все ли записано здѣсь? Развѣ Ларьковъ и Ивановъ стоятъ рядомъ, вмѣстѣ? Гдѣ стоитъ Ивановъ? А Ларьковъ? А на доскѣ это видно? Что же нужно сдѣлать? Да, припишемъ—Ивановъ стоитъ у доски и т. д. Когда записи будутъ окончены всѣ, учитель спрашиваетъ, зачѣмъ мы дописывали наши рѣчи? Чтобы точно записать, гдѣ стоитъ каждый. А безъ этой записи понятно?

По этому образцу учитель сумѣетъ самъ создать всегда подходящій матеріалъ.

Литературный матеріалъ: Что въ избѣ мерзнетъ, а на дворѣ не мерзнетъ? Стекло. Красный кочетокъ по жердочкѣ бѣжитъ. Лучина горитъ. Сидитъ баба на грядкахъ вся въ заплаткахъ; кто ни взглянетъ, всякъ заплачетъ. Луковица. Подъ землей птица гнѣздо свила, яицъ нанесла. Картофель. Подъ землей лежалъ, свѣта не видалъ; Адамовы внуки взяли его въ руки, надѣли на колъ, посадили на престолъ; шумитъ, мотаетъ, все подъ себя забираетъ, зато всѣхъ питаетъ. Жерновъ. Подъ окнами лежитъ, къ стѣнѣ не приставишь. Дорога. На курганѣ сидятъ курочки съ серьгами. Овесъ. Мѣсяцъ-новецъ днемъ на полѣ блестѣлъ, ночью на небо взлетѣлъ. Коса. Не мало матеріала можетъ найти учитель и изъ раньше приведенныхъ загадокъ.

Уроки 43—46-й.

Задача 43 урока—сообщить правило правописанія ъ во 2-мъ лицѣ глаголовъ настоящаго времени, выполняется по образцу 33 урока. Загадокъ много можно найти въ предшествующихъ урокахъ.

О союзахъ—урокъ 44, — не выходя изъ данныхъ примѣровъ слитныхъ предложеній, можно обычнымъ образомъ.

На 45 урокѣ изучается группа коренныхъ словъ о душѣ.

На 46—глухіе *в-ф* —изучаются по образцу предшествующихъ уроковъ.

Матеріалъ: зимой все жретъ, а лѣтомъ спитъ; тѣло теплое, а крови нѣтъ. Печь. Летитъ Мамыра, ни лица, ни рыла; кто убьетъ, тотъ свою кровь прольетъ. Слѣпень. Ужь и есть ли кто таковъ, какъ Иванъ Русаковъ: сѣлъ на конь да прямо въ огонь! Горшокъ. Дѣвушку красить, добрыхъ молодцовъ дразнить. Серьги. Совѣтъ да любовь

Урокъ 47-й.

Цѣль урока—выводъ правила о правописаніи предлоговъ съ глаголами.

Урокъ подготовляется двумя путями—наблюденіемъ и записью школьной дѣйствительности и наблюденіемъ литературной рѣчи.

Учитель вызываетъ къ себѣ одного ученика и заставляетъ его продѣлать кое-что, предупреждая остальныхъ, что все это будетъ записано. Поповъ, выдь изъ-за парты. Ученикъ исполняетъ. Что онъ сдѣлалъ, какъ запишемъ? Поповъ вышелъ изъ-за парты.

Все, что ученикъ будетъ дѣлать, ученики говорятъ, а учитель записываетъ. Въ записи онъ старается, по возможности, такъ расположить всѣ фразы, чтобы глаголы были одинъ подъ другимъ. Когда это будетъ нужно, учитель одной чертой отдѣлитъ всѣ предлоги:

Поповъ вы	шелъ изъ-за парты.
Поповъ при	шелъ къ доскѣ.
Поповъ обо	шелъ вокругъ доски.
Поповъ по	шелъ по классу.
Поповъ подо	шелъ къ старшимъ.
Поповъ на	шелъ ручку.
Поповъ до	шелъ до двери.
Поповъ у	шелъ изъ класса.

Словами вышелъ, пришелъ и т. д. одно дѣйствіе Попова обозначено? Да разныя. Одинаковы или разныя эти слова? А нѣтъ ли въ нихъ одного, похожаго? Шелъ. Да. Одно слово—шелъ встрѣчается во всѣхъ нихъ. Почему же всѣ эти слова указываютъ на различныя дѣйствія? Въ нихъ разныя частички еще есть. Какія же это частички? Будемъ называть ихъ и отдѣлять чертой.

Какъ всѣ эти частицы написаны со словомъ *шелъ*? Почему вмѣстѣ? — сейчасъ увидимъ. Я вамъ скажу—*шелъ*. Какое имя я вамъ сказалъ? А если я вамъ скажу *вышелъ*. Такое же дѣйствіе это, какъ и шелъ? Шелъ по улицѣ, по классу; вышелъ на улицу, на дворъ, изъ-за парты. Да, вышелъ—

это другое дѣйствіе, вышелъ—другое слово, имя другого дѣйствія, а потому частичку надо писать вмѣстѣ. Смотрите, я вамъ напишу эти два слова. Ниже столбцомъ ихъ и слѣдующія.

Пересмотръ слѣдующихъ словъ ведется по образцу только что указанному: на примѣрахъ ученики *опредѣляютъ значеніе каждаго новаго глагола.*

Литературный матеріалъ: Маленькій шарикъ все обшаритъ; обѣжитъ теремокъ и опять въ уголокъ. Вѣникъ. Хорошъ товаръ на весь базаръ; онъ хвалится, похваляется, ляжетъ на бокъ, поваляется: у меня съ концовъ по семи вѣнцовъ. Новый боченокъ. Два братца пошли въ воду купаться. Ведра. Двое купаются, третій валяется, искупались, вышли, оба на третій повисли. Ведра и коромысло. Двое говорятъ: „побѣжимъ, побѣжимъ!“ А третій говоритъ: „а мы покачаемся, покачаемся!“ Ушатъ несутъ. Пришелъ паукъ на деревянныхъ ногахъ, всю избу загородилъ. Станъ. Сивая кобыла по свѣту ходила, къ намъ пришла, по рукамъ пошла. Сито. Слушаю, послушаю-кто-то вздыхаетъ, а въ избѣ ни души. Тѣсто всходитъ. Черны, малы крошки, соберутъ немножко, въ водѣ поварятъ, ребята съѣдятъ. Каша. На водѣ родится, на огнѣ выростаетъ, въ воду палъ, опять пропалъ. Соль. Вездѣлица въ петлю попала. Пуговица. Пришла свинья изъ Питера, кругомъ истыкана. Наперстокъ. Подъ землей птица гнѣздо свила, яицъ нанесла. Картофель. Загуляла корова, все поле рогами перепорола. Соха. Кривоногій всклокочетъ, зубастый причешетъ. Соха и борона. Мѣсяцъ-новецъ днемъ на полѣ блестѣлъ, къ ночи на небо взлетѣлъ. Серпъ. Малъ мужичокъ сквозь землю прошелъ, синю шапочку нашелъ. Лепъ. Косой бѣсъ поскакалъ въ лѣсъ. Заяцъ. Насилу поколѣли, всему міру надоѣли! Комары, мухи. Кого съ земли плетью не сгонишь? Отв. Солнечный лучъ, тѣнь. Лежалъ, лежалъ, да въ рѣку и побѣжалъ. Снѣгъ. Прилетѣла пава, среди поля пала, распустила перья для всякаго зелья. Весна. Внучекъ за дѣдушкой пришелъ. Послѣдній снѣгъ. Что до Кіева доводитъ? Рѣчь, языкъ. Какъ ни бѣги, а догонитъ. Смерть. Заѣдешь въ ухабъ, не выѣдешь никакъ. Могила. Чего вокругъ избы не обнесешь? Воды въ рѣшетѣ. Какъ написать „Сухая трава“ четырьмя буквами? Сѣно. Мужикъ купилъ три козы, заплатилъ четыре рубля. Почемъ каждая коза пришла? По землѣ. Прилетѣли птицы, сѣли на деревья: по двѣ сѣли—одно дерево лишнее; по одной разсѣлись—одной дерева не хватило. Сколько же птицъ и деревьевъ было? Четыре птицы, три дерева.

Разбирая всѣ примѣры глаголовъ, *надо обращать вниманіе на внутреннюю сторону глагола, что онъ выражаетъ приставкой.*

Рядъ правильно поставленныхъ такихъ разборовъ приведетъ учениковъ къ пониманію, что *каждый предлогъ всегда несетъ съ собой строго опредѣленное направленіе дѣйствія*. Конечно, здѣсь все построено будетъ не на обобщеніяхъ, а на примѣрахъ, а обобщенія сформируются, у кого уже какъ, сами собой. Въ третьемъ отдѣленіи эти упражненія примутъ большую стройность и логичность.

На почвѣ такого изученія живого языка правописаніе само собой займетъ страдательное положеніе, а съ другой стороны оно будетъ осмыслено, лишится своей притупляющей механичности и безцѣльности. Одинъ изъ самыхъ трудныхъ уроковъ (правило о раздѣльномъ письмѣ предлоговъ съ именами существительными, дающееся сравнительно легко и при старомъ методѣ, какъ свободно осмысливаемое учениками самостоятельно, переносятся при существующемъ методѣ преподаванія невольно и на глаголы: вышелъ—вы отдѣльно, потому что есть слово шелъ), одинъ изъ самыхъ трудныхъ уроковъ при слѣдованіи нашему методу, такимъ образомъ, превращается въ интересный, а нерѣдко и любимый урокъ: *чутье родного языка, раскрывающагося предъ учениками, становится господиномъ положенія и мертвое превращаетъ въ живое.*

Уроки 48—53-й.

Матеріалъ на 48 и 51 урокъ—обстоятельства мѣста (куда, откуда*). Идетъ въ баню черенъ, выходитъ красенъ. Ракъ. Желтый Демидъ весь день на солнышко глядитъ. Подсолнечникъ. Подъ окнами лежитъ, къ стѣнѣ не приставишь. Дорога. Мѣсяцъ—новецъ днемъ на полѣ блестѣлъ, къ ночи на небо взлетѣлъ. Серпъ За лѣсомъ—пролѣскомъ жеребята ржутъ, домой не бѣгутъ. Волки. Косой бѣсъ поскакалъ въ лѣсъ. Заяцъ. На болотѣ плачетъ, на сушь нейдетъ. Куликъ на болотѣ. Сестра къ брату въ гости идетъ, а онъ отъ сестры прячется. Солнце и мѣсяцъ:—*На вопросъ откуда:* Безъ чего мужикъ изъ избы не выходитъ? Безъ шапки. Изъ—подъ сѣра камушка бѣжитъ бѣлый заюшка. Мука изъ-подъ жернова. Кого съ земли плетью не сгонишь? Солнечный лучъ.

Матеріалъ на 50 и 53 уроки—глухіе—*г—к* и *ж—ш*. Два братца вѣкъ другъ на друга глядятся, а вмѣстѣ не сойдутся. Полъ и потолокъ. По сосѣдству живутъ, а другъ съ другомъ не видятся. Окна. Кто безъ рукъ, безъ ногъ по избѣ ходитъ? Колыбель. Два братца хотятъ подраться, да другъ

*) См. начало въ урокѣ 42.

друга достать не могутъ. Ведра на коромыслѣ. Отъ пояса до ногъ сорокъ дорогъ. Узоры на паневѣ. Утка крякнетъ, берегъ звякнетъ: собирайтесь, дѣтушки, къ своей родной матушкѣ, въ золотую клѣтку! Въ колоколъ благовѣстятъ. Разсыпался горохъ на сто дорогъ; никто его не сберетъ, ни царь, ни царица, ни красны дѣвицы. Звѣзды. Тонокъ, дологъ, голенастъ, прыгать гораздъ, а въ травѣ не видать. Дождь. Бабій илыкъ въ подворотню шмыгъ. Сипуга. Ногъ много, а съ поля на спинѣ ѣдетъ. Борона. Зябнетъ сторожъ одинокій. Острый ножъ бреетъ.

Глухіе согласные на концѣ были расположены для изученія въ порядкѣ ихъ убывающей встрѣчи въ словахъ.

49 урокъ—переносъ словъ, и 52—удареніе,—могутъ быть усвоены и обычнымъ путемъ грамматическаго разбора

Уроки 54—57-й.

Урокъ 54—постановка вопросительнаго знака, подготовляется двумя путями, жизненнымъ въ школѣ и наблюденіемъ надъ литературнымъ матеріаломъ.

Учитель подзываетъ одного ученика къ себѣ, шепчетъ ему на ухо, что онъ долженъ сдѣлать, а потомъ обращается къ классу: Знаете, что я ему сказалъ? А хочется узнать? Вы его спросите, когда онъ пойдетъ. Иди. Ученики нестройно спросятъ: ты куда пошелъ?

Дальше ходъ урока обычный. Ученики знакомятся съ постановкой вопроса и точки послѣ отвѣта

Литературный матеріалъ: Что козѣ будетъ, когда ей семь лѣтъ сравнятся? Восьмой пойдетъ. Чего вокругъ избы не обнесешь? Воды въ рѣшетѣ. Гдѣ свѣту конецъ? Въ темнотѣ. Что на свѣтѣ всего жирнѣе? Земля. Какой въ рѣкѣ камень? Мокрый. Когда яйца вкусны? Когда ихъ ѣшь. Можетъ ли дождь итти два дня кряду? Нѣтъ, между двумя днями ночь. Какъ написать „сухая трава“ четырьмя буквами? „Сѣно.“

Урокъ 55—правописаніе сомнительныхъ гласныхъ *о-а*, можно провести обычнымъ образомъ.

Урокъ 56—обстоятельства (когда). Матеріалъ: Весной веселитъ, лѣтомъ холодитъ, осенью питаетъ, зимой согрѣваетъ. Дерево. Лѣтомъ борода выростаетъ, зимой отпадаетъ. Листья. Вечеромъ умираетъ, къ утру оживаетъ. День. Полно подполье бѣлыхъ гусей. Зубы во рту.

Урокъ 57—выводъ о правописаніи глухихъ согласныхъ звуковъ на концѣ слова—*обобщеніе*. Матеріалъ: Въ зимній холодъ всякій молодъ. Другъ объ

другѣ, а Богъ обо всѣхъ. Покровъ — сборъ послѣднихъ плодовъ. Стоитъ куликъ на болотѣ, не жнетъ, не молотитъ, а только за хлѣбъ деньги колотитъ. Мельница. Глубже пахать, больше хлѣба жевать. То и кладъ, коли въ семьѣ ладъ. Не строй церковь, пристрой сироту.

Какъ видимъ, изученіе орографическихъ правилъ откладывается, главнымъ образомъ, до III отдѣленія. Причина вполнѣ понятна, конечно. Это не значитъ, что до III отд. не изучается орографія, а значитъ, что мы ее изучаемъ при помощи аналогіи, которая и подводитъ насъ къ выводу правилъ незамѣтно. Что дѣлается, однако, не ранѣе III отд.

Третье отдѣленіе.

Урокъ 1-й.

Курсъ третьяго отдѣленія начинается у насъ, какъ и обычно, повтореніемъ, *но въ нашемъ методѣ нѣтъ повторенія для повторенія*, сразу всего пройденнаго за предшествующее отдѣленіе. *Мы повторяемъ все частями, каждый разъ только то, что нужно для очередныхъ цѣлей, мы повторяемъ въ связи съ тѣмъ, что будемъ проходить впереди.*

Первый урокъ отдается на повтореніе именъ предметовъ, чиселъ и родовъ ихъ. При повтореніи надо помнить общіе пріемы указанные нами раньше: поменьше отвлеченности, а съ другой стороны—не надо забывать, что до сихъ поръ для учениковъ было предметомъ только то, что онъ видѣлъ или могъ видѣть глазами. Мимо всего прочаго, воспринимаемаго другими органами внѣшнихъ чувствъ, онъ проходилъ, не останавливаясь. *И теперь пока для него предметъ—это то, что онъ видитъ.*

Остальное—дѣло дальнѣйшаго.

Уроки 2—3-й.

Второй урокъ отдается на повтореніе пройденнаго о коренныхъ словахъ, а на третьемъ урокѣ сообщается вновь группа *о горѣ и рѣкѣ.*

Методъ веденія по образцу 8 урока за второе отдѣленіе.

Урокъ 4-й.

Цѣль урока—ознакомить учениковъ съ замѣной извѣстнаго имъ разряда существительныхъ мѣстоименіемъ.

Я долженъ прежде всего предупредить, что наше ознакомленіе не должно начинаться съ понятія о замѣнѣ, какъ это обычно дѣлается. Мы не возьмемъ нѣсколько примѣровъ и не будемъ дѣлать измѣненій въ нихъ, якобы болѣе лучшихъ и красивыхъ. Нѣтъ. *Мы создадимъ соотвѣтствующую атмосферу въ школьной жизни учениковъ, когда они сами будутъ употреблять мѣстоименія, не догадываясь даже, что здѣсь какая-то замѣна: просто, говорятъ, какъ говорятъ.* И когда въ ихъ душѣ накопится достаточное количество матеріала, дѣлаемъ соотвѣтствующій выводъ, подкрѣпляя его литературными примѣрами.

Создать подходящія условія въ школьной жизни легко. Учитель заставляетъ одного разсказать, что онъ дѣлалъ вчера, о другомъ разскажетъ классъ, что онъ дѣлалъ, когда пришелъ въ школу, а затѣмъ всѣмъ классомъ разскажутъ о себѣ, что они дѣлали на урокахъ—и различныхъ мѣстоименныхъ формъ на классной доскѣ будетъ записано въ изобиліи на первый разъ. Повторивши такую бесѣду раза два еще, учитель создастъ въ тетрадяхъ учениковъ достаточное количество матеріала, на почвѣ котораго легокъ будетъ и выводъ.

Подкрѣпленіе вывода на литературныхъ примѣрахъ предупреждаемъ, должно быть при чтеніи статей и стихотвореній, а не на особо-подобранныхъ, отрывочныхъ примѣрахъ. Въ данномъ случаѣ подобный пріемъ неудобенъ, какъ вызывающій своею отрывочностью большую механичность, чѣмъ гдѣ—бы то ни было.

Найти подходящія статьи учитель, конечно, не затруднится самъ.

Уроки 5—6-й.

Выводъ, созданный учениками въ концѣ предшествующаго года о правописаніи глухихъ въ концѣ слова, повторяется отчасти на тѣхъ же, отчасти на новыхъ примѣрахъ.

На 6 урокѣ изучается группа коренныхъ словъ объ обрядовой сторонѣ.

Урокъ 7-й.

Изученію глухихъ въ срединѣ слова предшествуетъ другое: изученіе закона уподобленія сочетанія существительныхъ съ предлогами.

Соотвѣтствующій подборъ примѣровъ наглядно покажетъ, какъ одинъ и тотъ же конечный звукъ предлога измѣняется въ произношеніи въ связи съ различными существительными, начинающимися съ разныхъ звуковъ. Когда ученики усвоятъ этотъ законъ на проявленіи его въ двухъ различныхъ словахъ, тогда понятнымъ станетъ проявленіе его и внутри одного слова.

Все новое часто оспаривается тѣмъ, что, дескать, оно непосильно будетъ ученикамъ. На первыхъ порахъ это возраженіе можетъ возымѣть силу: изученіе законовъ языка! Но, если мы всмотримся хорошенько въ суть дѣла, замѣтимъ, что далеко легче часто бываетъ подмѣтить понятный законъ и имъ осмыслить дальнѣйшее, чѣмъ, напр., производить отвлеченныя измѣненія словъ для отысканія и опредѣленія сомнительныхъ согласныхъ.

Мы глубоко убѣждены въ строгой необходимости предлагаемаго упражненія—знанія.

Ходъ урока долженъ быть такимъ.

Учитель задастъ загадку: мать толста, дочь красна, сынъ хитеръ, подъ облака ушелъ*). Записывается она на классную доску.

Затѣмъ задастъ другую: отецъ не родился, а сынъ уже подъ потолокъ выросъ**).

Она также записывается на доску.

Далѣе учитель подчеркиваетъ въ той и другой загадкѣ слова—*подъ облака* и *подъ потолокъ*. Ученики находятъ, что здѣсь одна и та же частица *подъ*.

Теперь скажите про себя и прислушайтесь хорошенько—одинаково ли обѣ онѣ выговариваются въ словахъ.

Также разбираются и слѣдующія загадки.

На этой первой ступени учитель не идетъ дальше установленія факта, что одинъ и тотъ же звукъ иногда выговаривается такъ, иногда по другому. Опредѣлить же, когда какъ выговаривается—дѣло слѣдующей ступени.

Безъ начала, безъ конца. Кольцо. Безъ чего мужикъ изъ избы не выходитъ? Шапка. Изъ-подъ сѣра камушка бѣжитъ бѣлый заюшка. Мука изъ-подъ жернова. Въ землю крошки, изъ земли подсошки. Конопля. Утромъ въ сажень, въ полдень въ пядень, а вечеромъ черезъ поле шагаетъ. Тѣнь. Крашено коромысло черезъ рѣку повисло. Радуга. Братъ съ братомъ черезъ дорогу живутъ, а другъ друга не видятъ. Глаза. Безъ языка, а сказывается. Боль.

На второй ступени учитель доводитъ учениковъ до сознанія, что согласныя предъ глухими согласными произносятся глухо, а передъ звонкими—звонко.

Для этой цѣли пересматривается старый матеріалъ съ добавленіемъ новаго. Особенность подбора его заключается въ сопоставленіи одного и того же предлога съ существительными, начинающимися съ различныхъ согласныхъ, расположенныхъ въ двѣ группы—предлогъ передъ рядомъ звонкихъ и предлогъ передъ рядомъ глухихъ.

Предлогъ *подъ*—

1. Мать толста, дочь красна, внукъ хитеръ, подъ облака ушелъ. Печь, огонь и дымъ. Подъ землей птица гнѣздо свила, яицъ нанесла. Картофель. Подъ окнами лежитъ, къ стѣнѣ не приставишь. Дорога.

---

*) Отгадка: Печь, огонь, дымъ.

**) Огонь и дымъ въ курной избѣ.

2. Отецъ не родился, а сынъ ужъ подъ потолокъ выросъ. Огонь и дымъ. Изъ-подъ сѣра камушка бѣжитъ бѣлый заюшка. Мука изъ-подъ жернова. Молодъ былъ—молодцомъ глядѣлъ; подъ старость усталъ, меркнуть сталъ, новый родится, опять развеселится. Мѣсяцъ. Подъ чѣмъ заяцъ спитъ? Подъ своими ушами.

Послѣ вывода учитель предлагаетъ еще примѣръ, въ которомъ *подъ* стоитъ передъ *з* и *с*. Подъ землей лежалъ, свѣта не видалъ; Адамовы внуки взяли его въ руки, надѣли на колъ, посадили на престолъ; шумитъ, мотаетъ, все подъ себя забираетъ, зато всѣхъ питаетъ. Жерновъ.

Предлогъ *безъ*—

1. Безъ денегъ недалеко уѣдешь. Безъ брода рѣку не перейдешь. Безъ земли хлѣба не посѣешь. Антипка низокъ, на немъ сто ризокъ, сто одежекъ, всѣ безъ застежекъ. Капуста.

2. Черенъ, да не воронъ; рогатъ, да не быкъ; шесть ногъ безъ копытъ. Жукъ. Дѣдушка на рѣкѣ мостъ мостилъ безъ топора, безъ клиньевъ, безъ подпорокъ. Морозъ. Иду я по грядамъ, рву безъ счота, а все цѣло. Чтеніе.

Послѣ вывода предлагается рядъ примѣровъ, въ которыхъ предлогъ стоитъ одновременно и предъ звонкимъ и глухимъ согласнымъ. Безъ крыльевъ птица летитъ, безъ огня село горитъ. Заря. Безъ рукъ, безъ ногъ въ лѣсу воюетъ; къ избѣ подойдетъ—въ окно стучитъ, жалобно въ избу просится. Вѣтеръ. Безъ начала, безъ конца. Кольцо.

Остальныя загадки воспроизводятся, какъ доказательство вывода.

При чтеніи классной книги учитель обращаетъ вниманіе учащихся на данную особенность языка всегда, если она встрѣчается.

Урокъ 8-й.

Задача 8 урока—ознакомленіе съ лицами мѣстоименія, ед. и мн. числа. Самое меньшее сколько человѣкъ могутъ разговаривать между собой? Въ этомъ разговорѣ каждый про себя, какъ говоритъ? *Я*. А другому? *Ты*. Субботинъ и Хрѣновъ, встаньте! Вотъ они будутъ разговаривать между собой. Можно про нихъ сказать, что разговариваютъ два человѣка? А вотъ такъ можно сказать—разговариваютъ два лица? Да. У Субботина лицо и у Хрѣнова лицо. Вмѣсто того, чтобы сказать, разговариваютъ два человѣка, мы можемъ сказать—разговариваютъ два лица*). Какія же лица будутъ у

*) Учитель долженъ обратить особенное вниманіе на эту часть предлагаемаго пріема При существующемъ методѣ обученія, ученики усваиваютъ терминологію, правильно и разбираютъ, но самое названіе—лицо для нихъ часто бываетъ чѣмъ-то миѳическимъ, а вмѣстѣ съ этимъ и все знаніе бываетъ отвлечено—головнымъ, недолговѣчнымъ.

насъ разговаривать? Будутъ говорить они о Соловьевѣ. О какомъ лицѣ? Вотъ у насъ уже три лица. Тотъ человѣкъ, то лицо, о которомъ разговариваютъ они, мы уже назвали третьимъ лицомъ. Такъ онъ и будетъ. А кто же у насъ будетъ первымъ лицомъ и вторымъ? Пусть Субботинъ разсказываетъ Хрѣнову, а Хрѣновъ слушаетъ. Кто важнѣе въ разговорѣ разсказчикъ или слушатель? Кого же мы назовемъ первымъ лицомъ? А слушателя?

Какъ называетъ себя разсказчикъ, когда говоритъ про себя. *Я*. Я говоритъ онъ вмѣсто того, чтобы сказать—Субботинъ. *Я*— ставится вмѣсто имени предмета, я—мѣстоименіе 1 лица. А ты—какое лицо? А о третьемъ лицѣ какъ говорятъ?

На предыдущемъ урокѣ кто читалъ? Мы. Когда говорятъ—мы? Когда говорятъ про себя. Когда говорятъ про себя, говорятъ я, говорятъ и мы. Какая-же разница? Я—говоритъ про себя одинъ человѣкъ, а мы—много. Я—единственное число, а мы?—Я—первое лицо, а мы? Запишемъ это.

Мѣстоименіе.

1 лицо.

Единственное число	Множественное число
я.	мы.

По образцу этого ведется урокъ и дальше.

Уроки 11, 12 и 14.

11—понятіе о глухихъ и звонкихъ согласныхъ.

Учитель называетъ по алфавиту всѣ согласные, а ученики опредѣляютъ ихъ природу и записываютъ въ двѣ строчки—въ одну звонкіе, въ другую—глухіе.

На другой день записываемъ въ грамматическую тетрадь, но отъ заучиваній предупреждаю.

12 урокъ—обстоятельства образности. Методъ веденія тотъ же, что и во второмъ отдѣленіи.

Матеріалъ: Стоитъ *столбомъ*, горитъ *огнемъ*; ни жару, ни пару, ни угольевъ. Свѣча. Сижу *верхомъ*, не вѣдаю на комъ. Шапка. *По сосѣдству* живутъ, а другъ съ другомъ не видятся. Окна. Кто *безъ рукъ, безъ ногъ* по избѣ ходитъ? Колыбель. Четыре сестры *хороводомъ* пошли; одна за другой ходятъ, а дружка дружку не поймаютъ. Нитки мотаютъ. Въ землю *крошкой*, изъ земли *лепешкой*. Рѣпа. Мычитъ волъ *на семь селъ*. Въ коло-

колъ благовѣстятъ. Какой огонь *всѣхъ ярче* горитъ. Солнце. Горючъ камень разгорѣлся *въ пламень*. Солнце.

Урокъ 14—слитное предложеніе при помощи дополненій.

Методъ веденія по образцу 36 урока за второе отдѣленіе. Литературный матеріалъ въ статьяхъ по объяснительному чтенію.

Урокъ 16-й.

Цѣль урока—понятіе о сравнительной степени прилагательныхъ.

И здѣсь мы начинаемъ не съ книги, не съ готовыхъ формъ языка, а изслѣдуемъ жизнь самихъ учениковъ. Нужный матеріалъ, какъ уже можно предполагать, разбивается на два урока: въ первомъ—сообщается самое понятіе, во второмъ—ореографическое правило. Въ началѣ перваго урока ученики находятъ, что сила—это качество человѣка, животныхъ. А у васъ сила есть? У всѣхъ поровну или нѣтъ? У кого больше? У Иммисса*). А если мы сравнимъ силу Иммисса и Ларькова—Кто сильнѣе? А кто умнѣе—вы или младшіе?**). Рядъ такихъ примѣровъ, близкихъ, понятныхъ ученикамъ, вызывающихъ у нихъ веселую улыбку, нервное возбужденіе, незамѣтно ведетъ къ выводу, что одного и того же качества въ разныхъ предметахъ бываетъ не одинаковое количество и что его можно сравнивать А въ одинъ изъ слѣдующихъ дней необходимость записать тѣ же примѣры приводитъ къ естественному въ душѣ учениковъ интересу и, записанные учителемъ на классной доскѣ, они служатъ живой иллюстраціей для вывода и самаго правила.

Матеріалъ: Лиса *хитрѣе* волка. Держись сохи *плотнѣе*, будетъ *прибыльнѣе*. Услужливый дуракъ *опаснѣе* врага. Послѣ работы ѣда *вкуснѣе*.

Урокъ 17-й.

Цѣль урока—правописаніе глухихъ *ж—ш въ* срединѣ слова.

Къ выводу подходимъ при помощи изученія матеріала въ связи съ рисованіемъ.

---

*) Изложеніе—отрывокъ изъ дѣйствительнаго урока. Фамиліи учениковъ старшаго отдѣленія школы.

**) Здѣсь въ отвѣтѣ возможенъ и курьезъ,—вскрывающій особенности и не дѣтскаго только міропониманія—младшіе умнѣе, потому что меньше шалятъ. Очень часто при нашемъ способѣ преподаванія приходится получать отвѣты, которые близко затрагиваютъ народное міровоззрѣніе, бесѣда по поводу чего придастъ уроку большую оживленность, интересъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ и продуктивность.

Задается загадка: подъ одной шляпой четыре братца стоятъ. Отгадка рисуется на классной доскѣ учителемъ и у себя въ тетрадяхъ—учениками. Послѣ объясненій ученики останавливаются на словахъ—*крышка* и *ножка*. Учитель говоритъ: запишемъ эти слова вокругъ рисунка, на верху—крышка, внизу—ножка. Какъ написать—крышка? Разскажите по звукамъ. Прочитайте хорошенько, какъ я написалъ, и напишите у себя на такомъ же мѣстѣ. Теперь я напишу здѣсь—ножки. Пишу безъ всякихъ объясненій.

Теперь скажите мнѣ, *к* какой звукъ, глухой или звонкій? А передъ глухими звонкіе какъ произносятся? Глухо. Въ словѣ крышка передъ *к* какой звукъ слышится? А въ словѣ ножки? А написано какъ? Въ одномъ—*ш*, въ другомъ—*ж*. *Ж*—какой звукъ? Звонкій. А звонкіе предъ глухими какъ произносятся? Какъ слышится въ словѣ ножки? Какъ же узнать, звонкій или глухой это звукъ, писать *ш* или *ж* надо? Надо измѣнить слово такъ, чтобы послѣ нихъ былъ звонкій. Измѣнимъ—ножонка. Что теперь слышится? А звукъ *о* какой—звонкій или глухой? Измѣнимъ слово крышка Крышечка. Ж или ш здѣсь слышится? А *е* какой звукъ? Звонкій. Вѣрно. И все-таки слышится ш. Значитъ, въ словѣ крышка какой настоящій звукъ—ш или ж? А въ словѣ ножка? Какъ же я написалъ—ножки? Напишите и вы.

Также *въ связи съ рисованіемъ* разбираются и слѣдующіе примѣры: Остались отъ козлика рожки да ножки. Не два горошка на ложку.

Разбираются также, но безъ рисованія: Четыреухій Антошка стоитъ на одной ножкѣ, крошитъ крошки. Свѣтецъ. Ну, что за госпожа! больно гожа: сидитъ на ложкѣ, свѣсивши ножки. Лапша. Черны, малы крошки, соберутъ немножко, въ водѣ поварятъ, ребята съѣдятъ. Каша. Въ землю крошкой, изъ земли лепешкой. Рѣпа. За крайней избушкой виситъ хлѣба краюшка; собаки лаютъ, а ухватить не могутъ. Мѣсяцъ. Поле не мѣряли, овецъ не считали, а пастухъ съ рожкомъ. Звѣзды.

Въ заключеніе дается слѣдующее упражненіе. Загадка—Антипка низокъ, на немъ сто ризокъ, сто одежекъ, всѣ безъ застежекъ. Капуста.—Объясняется, пишется въ тетради. Потомъ учитель спрашиваетъ, какое число сто одежекъ? А какъ будетъ единственное число? Ж или ш слышится? Почему? А писать какъ надо?

Уроки 19 и 20-й.

Урокъ 19—правописаніе сравнительной степени прилагательныхъ—ѣе.

Случаи правописанія сравнительной степени мы дѣлимъ на 3 урока—*ъе*, *ѣйшій* и *е*.

Урокъ начинается воспроизведеніемъ 16 урока, при чемъ записывается на доску только первая форма.

Записывая примѣры столбцомъ, учитель старается писать такъ, чтобы потомъ можно было прямой вертикальной чертой отдѣлить окончаніе *ѣе*. Выводъ напрашивается самъ собой. Для подкрѣпленія вывода наведемъ мысль учениковъ на удареніе, падающее на ѣ.

Урокъ 20—глухіе *д—т* ведется по образцу 17 урока.

Матеріалъ: Сидитъ баба на грядкахъ, вся въ заплаткахъ; кто ни взглянетъ, всякъ заплачетъ. Луковица. Телятки гладки, привязаны ко грядкѣ. Огурцы. Двадцать пять рядкомъ на одной подушкѣ спятъ. Потолочины. Сядемъ, тетка, рядкомъ да поговоримъ ладкомъ: „ будешь держаться за меня, гляди, сгорбишься, какъ я; а не подержишься за меня, станешь гола, какъ я.“ Пряха и прялка. Возьму пылью, сдѣлаю жидко, брошу въ пламень—будетъ какъ камень. Лепешки. Жидко, а не вода, бѣло, да не снѣгъ. Молоко. Всыплешь черно, нальешь красно; въ старину говорили: „ гадко!“, а теперь всѣмъ стало сладко. Чай Ходитъ Хамъ по верхамъ, лѣзетъ къ глазамъ; отворю окошко—выдь, Хамъ, хоть немножко! Дымъ въ курной избѣ.

Урокъ 22-й.

Цѣль урока—*ознакомленіе съ именами существительными, воспринимаемыми при помощи слуха**?

Современная школа знакомитъ своихъ учениковъ съ именами существительными слишкомъ упрощенно. Перечисляется рядъ различныхъ предметовъ и дѣлается выводъ. Выводъ большею частью дѣлается на предметахъ, воспринимаемыхъ душой черезъ посредство органа зрѣнія, но этотъ выводъ быстро расширяется и становится совершенно отвлеченнымъ, чуждымъ ребенку. *Реальность бытія для простолюдина и ребенка—только видимая реальность.* Вотъ почему мы вводимъ въ этотъ кругъ нашего ребенка постепенно, по мѣрѣ развитія его умственныхъ способностей. Въ данномъ случаѣ мы слѣдуемъ вполнѣ историческому ходу умственнаго развитія человѣка.

Вслѣдъ за воспріятіемъ при помощи органа зрѣнія, должны итти, какъ наиболѣе сильные, воспріятія органовъ слуха.

Перечисливъ рядъ предметовъ, хорошо знакомыхъ дѣтямъ, учитель спрашиваетъ, какъ мы узнали ихъ? Глазами видѣли. Всѣ эти предметы сущест-

---

*) См. урокъ 1-й старш. отд. и уроки 27, 30, 33, 45—младш. отд., уроки: 6, 7, 9, 13, 41, 42, 48, 51—второго отдѣленія.

вуютъ на свѣтѣ или нѣтъ? Почему вы думаете, что существуютъ? Мы видимъ ихъ. А всѣ другіе предметы, которые мы можемъ видѣть, существуютъ или нѣтъ? Да, всѣ предметы, какіе мы можемъ видѣть, существуютъ на свѣтѣ.

Теперь закройте глаза. Стучу линейкой о столъ. Видѣли, что я сдѣлалъ? А знаете? Что же я сдѣлалъ? А какъ вы узнали? Что же вы услыхали? *Стукъ.* Ну, а какъ вы думаете, стукъ существуетъ на свѣтѣ?

Нѣкоторые скажутъ существуетъ, нѣкоторые, пожалуй,—нѣтъ. Учитель обращаетъ вниманіе на послѣднихъ, добиваясь отъ нихъ ясности пониманія. Обращаясь ко всѣмъ, онъ ведетъ бесѣду спеціально для этихъ послѣднихъ.

Все, что мы видимъ существуетъ на свѣтѣ? А что слышимъ существуетъ? *А что не существуетъ, мы можемъ слышать?* Сейчасъ что слышите? Стукъ. Да, стукъ мы можемъ слышать, значитъ, стукъ существуетъ. Въ дальнѣйшей бесѣдѣ учитель выясняетъ съ ними понятія: *звонъ, шумъ, свистъ, разговоръ* и т. д. Все это узнаемъ мы ушами, слышимъ. Все это будутъ предметы. *Одни предметы мы видимъ, другіе слышимъ.*

Уроки 23—26-й.

Урокъ 23—о слитныхъ предложеніяхъ помощью опредѣленій.

Урокъ 24—глухіе б—п; урокъ 25—группа коренныхъ словъ объ окружающемъ человѣка, ведутся по образцу предшествующихъ соотвѣтственныхъ уроковъ. 26—склоненіе мѣстоименій 1 лица.

Урокъ 27-й.

Цѣль урока—ознакомленіе съ понятіемъ о корнѣ словъ.

Учитель рисуетъ на классной доскѣ дерево. Въ бесѣдѣ ученики опредѣляютъ, что дерево живетъ корнемъ, не будь корня, дерево не станетъ жить. У всякаго дерева есть корень и отъ этого корня разростается масса различныхъ вѣтвей. Но всѣ эти вѣтви другъ на друга у каждаго дерева похожи Вѣтви, листья березы, ели, сосны, дуба и т. д.

Послѣ этого учитель переходитъ къ слову. Скажите мнѣ, гдѣ вы сейчасъ находитесь? *Въ школѣ.* Какъ васъ называютъ теперь? Эти парты какъ можно назвать? *Школьными.* Не скажете ли, какъ часто ваши отцы говорятъ, когда хотятъ сильно наказать васъ? *Прошколю.* Теперь назовите всѣ эти слова по порядку, а я ихъ запишу въ столбецъ.—Такъ поступается со словами: *бѣлый, бѣлякъ, бѣлка, бѣлизна, бѣлила, бѣлокъ; часы, перо* и др.—Вотъ вы видите на доскѣ столбцы словъ. Всмотритесь въ нихъ!

Не найдете ли въ нихъ сходныхъ частей? *Школ—бъл*— и др. Прочитайте первый столбецъ! Похожи, напоминаютъ эти слова другъ друга? Почему? Потому что въ нихъ есть одинаковыя части. Прочитайте 2, 3, 4-й... столбецъ! Похожи? Вы сказали, что въ каждомъ столбцѣ слова похожи другъ на друга, а одинаковы? Нѣтъ. Измѣнены. Все слово измѣнено? Нѣтъ. Только окончанія, а сходныя части слова не измѣнились. Повторите, почему слова похожи другъ на друга бываютъ? Измѣняются эти одинаковыя части? Не скажете ли теперь, которая часть слова главная, коренная? Да, мы говорили, что у каждаго дерева есть корень, главная часть, отъ которой дерево и растетъ. Такъ и у слова. У каждаго слова есть корень, коренная часть слова. Такъ, какъ же мы назовемъ всѣ сходныя, одинаковыя части слова? Перечислимъ ихъ. Какъ же называются эти части? Почему? Кто придумаетъ мнѣ примѣры? Можно найти сейчасъ корень? А что же нужно сдѣлать? Найти еще нѣсколько сходныхъ словъ. А потомъ? Найти въ нихъ одинаковыя части, онѣ и будутъ корнемъ. Значитъ, какъ же находить корни въ словахъ? Почему эти части называются корнями? Скажите теперь, можетъ слово быть безъ главной части? Въ каждомъ ли словѣ поэтому есть корни?—Зачѣмъ намъ это нужно, объ этомъ узнаемъ въ слѣдующій разъ.

Уроки 28—33-й.

Урокъ 28 о слитныхъ предложеніяхъ помощью обстоятельствъ.

Уроки 29 и 32 о глухихъ *в—ф* и *з—с*.

Уроки 30 и 33 о предметахъ, познаваемыхъ при помощи органовъ внѣшнихъ чувствъ—*осязанія* и *обонянія*.

Урокъ 31—правописаніе степени сравнительной на *ѣйшій*.

Всѣ уроки ведутся по образцу одноименныхъ предшествующихъ.

Урокъ 34-й.

Цѣль урока—понятіе объ обращеніи и постановка восклицательнаго знака послѣ него*).

Учитель создаетъ сначала обстановку для усвоенія сущности и необходимости обращенія изъ данныхъ жизни, потомъ обращается къ литературному матеріалу, на которомъ постепенно, частями, изучаетъ всѣ формы положенія обращенія въ рѣчи и ихъ правописаніе. Но этотъ матеріалъ ни въ коемъ

*) Какъ видимъ, и здѣсь случаи употребленія знаковъ при обращеніи изучаются не сразу, а въ нѣсколько пріемовъ.

случаѣ не долженъ быть отрывочнымъ, а каждый разъ взятымъ изъ цѣлыхъ, разработанныхъ на урокахъ объяснительнаго чтенія статей. Отрывочные примѣры пригодны потомъ, по усвоеніи сути, на урокахъ самостоятельныхъ. Но и здѣсь лучше пользоваться выписками изъ цѣлыхъ статей и созданіемъ своихъ жизненныхъ комбинацій и ихъ записей.

Первоначально же учитель ведетъ урокъ такъ.

Учитель беретъ у одного ученика книгу и кладетъ ее впереди, на другую парту. Классъ внимательно слѣдитъ. Потомъ обращается къ классу. Эта книга Мѣхоношину, ея хозяину, нужна. Онъ ее достать самъ не можетъ. Какъ взять? Вѣрно, попросить надо. На передней партѣ всѣ сидятъ, не оборачиваясь, не знаютъ, что ему книга нужна, не знаютъ, что онъ будетъ просить книгу у нихъ. Теперь подумайте всѣ, какъ попросить ее? Ну, Мѣхоношинъ, проси! *Калининъ, дай мнѣ книгу.* А вы также попросили бы? А можно сказать только—*дай мнѣ книгу?* Нѣтъ. Никто не знаетъ, кому говорить, къ кому обращается Мѣхоношинъ. Вѣрно. Надо сначала обратиться къ кому-нибудь, потомъ уже и просить. Значитъ, сначала надо сказать *слово—обращеніе*, а потомъ уже просьбу.

Дальше данная фраза записывается на доску. Къ ней прибавляется нѣсколько подобныхъ и дѣлается обобщеніе, что послѣ обращенія надо ставить восклицательный знакъ, такъ какъ обращеніе выговаривается громче другого всего въ рѣчи.

Въ дальнѣйшемъ случаѣ употребленія восклицательнаго знака, подкрѣпляемые подобными уроками, выводятся въ связи съ чтеніемъ.

Урокъ 35-й.

Цѣль урока—дать понятіе объ имени числительномъ.

Вполнѣ сознательное *понятіе объ имени* числительномъ ученики могутъ создать въ своей душѣ только тогда, когда у нихъ есть твердо-установленное и отчетливо-выраженное въ сознаніи *понятіе о самомъ числѣ.*

Современное преподаваніе ариѳметики не создаетъ въ душѣ учениковъ этого понятія.

Конечно, созданіемъ понятія о числѣ должна озаботиться реформированная методика ариѳметики, начиная это свое главное дѣло съ перваго же своего урока. Но разъ этого нѣтъ, мы обязаны дать понятіе о числѣ на урокахъ прежде, чѣмъ переходить къ понятію объ имени его.

Сдѣлать это, собственно говоря, не особенно трудно, имѣя въ виду то, что какъ-никакъ, а въ продѣлѣ 10 къ 3 отдѣленію въ душѣ ученика понятіе о числѣ образуется, только оно остается смутнымъ, неоформленнымъ. Дѣло учителя—дать эту форму. Двѣ руки, двѣ ноги, два уха, два глаза—естественныя пары, а за ними и просто парами: двѣ коровы, двѣ лошади, два стола, два дома, два человѣка и т. д., — счетъ, который, въ концѣ концовъ, невольно подведетъ къ понятію о числѣ два. Такой же счетъ естественными группами въ три, четыре и т. д. предмета до десяти повлечетъ за собой и идею о числѣ, какъ группы какихъ-нибудь предметовъ*).

Теперь дать сознательное понятіе объ имени числительномъ легко. Ученики уже свободно разбираются, отличаютъ имя отъ самаго предмета, качества, дѣйствія, не затруднятся понять это и въ данномъ случаѣ, конечно. Учитель держитъ въ рукѣ два карандаша и спрашиваетъ, сколько карандашей у него въ рукѣ. Запишемъ это. Что же у меня въ рукѣ? Два карандаша. А на доскѣ что написано? Два карандаша. Здѣсь карандаши—поднимаю руку выше—предметы. На доскѣ написано карандаши — тоже предметы? Имя предмета. Здѣсь *два*—ударяю на два — карандаша,—*число карандашей вы видите*? На доскѣ тоже написано два. Тоже число? Имя числа.

Такъ ведется урокъ и дальше съ другими числами. Въ заключеніе—имя числа передѣлывается въ имя числительное, хотя можно этого и не дѣлать: имя числа проще, доступнѣе дѣтскому пониманію, чѣмъ имя числительное.

Уроки 36—37-й.

Урокъ 36 — глухіе г-к, урокъ 37 — правописаніе предлоговъ съ мѣстоименіями, ведутся по образцу соотвѣтствующихъ предшествующихъ уроковъ.

Уроки 38 и 39-й.

Цѣль уроковъ—правописаніе числительныхъ 50—80 и 11—20 съ 30.

Числительныя 50—80 легко усвояются, если учитель до письма ихъ сосчитаетъ съ учениками что-нибудь на самомъ дѣлѣ, сосчитанное разложитъ на десятки, запишетъ десятками сначала, а потомъ, въ слѣдующей строчкѣ, соединивъ два слова въ одно, запишетъ настоящее названіе.

Пять десятковъ	шесть десятковъ и т. д.
пятьдесятъ	шестьдесятъ и т. д.

*) Объ этомъ см. *у Лайя*: Руководство къ преподаванію ариѳметики. Изд Сытина.

Эта двоякая наглядность — наглядность счета и наглядность записи, сразу создастъ условіе для сознательнаго и прочнаго усвоенія правописанія.

Когда, такимъ образомъ, будетъ изучено каждое число, очень полезно связать все изученное графически.

Единицы.	Десятки.	Сотни.
Пять	Пятьдесятъ	Пятьсотъ
Шесть	Шестьдесятъ	Шестьсотъ
Семь	Семьдесятъ	Семьсотъ
Восемь	Восемьдесятъ	Восемьсотъ
Девять	—	Девятьсотъ
Десять	—	—

Эта таблица устанавливается чисто опытнымъ путемъ. Ученики сами находятъ, что въ единицахъ *ь* пишется на концѣ слова, начиная съ пяти и до десяти. Въ этихъ же числахъ съ прибавленіемъ названія десятокъ или сотня *ь* остается, попадая уже въ средину слова. Практика говоритъ, что такая графическая параллель имѣетъ большее значеніе, чѣмъ обычно рекомендуемое правило: *ь* пишется тамъ въ срединѣ, гдѣ обѣ части слова измѣняются — пятьдесятъ-пятидесяти, шестьсотъ-шестисотъ.

Правописаніе числительныхъ 11—20 и 30 создается также. Только сюда приходится привнести еще нѣсколько новыхъ чертъ. Изученіе начинаемъ съ числа 12. Сосчитавъ 12 предметовъ, напр., ручекъ, ученики говорятъ, что здѣсь 10 и 2. Учитель говоритъ — двѣ ручки приходится накидывать на десять. Новое число — двѣнадесять. Такъ пока и запишемъ. Сколько въ этомъ словѣ чиселъ? Какія? А еще что есть? Частица на. Что она показываетъ? Что двѣ прибавлены, накинуты къ десяти, на десять*). Какъ же написано у насъ? А какъ говорятъ? Да, говорятъ — двѣна-дцать. Дцать — это *быстро сказанное* десять. Да, такъ и пишутъ. Смотрите, я запишу внизу.

Двѣ-на-десять.

Двѣнадцать.

*) См. нашъ учебникъ по ариѳметикѣ, заканчиваемый къ печати.

Какъ же писать надо это число? Теперь послушайте, какой звукъ слышится въ словѣ *д* или *т*. А написано какъ? Почему такъ слышится? Почему такъ написано? Послѣ этого ученики считаютъ одиннадцать карандашей. Катехизація та же. Только здѣсь учитель обращаетъ вниманіе учениковъ на письмо двухъ *н*: одно *н* изъ слова одинъ, другое—изъ частицы на. Также разбираются и записываются числа 20 и 30.

И только по изученіи сущности составленія и письма этихъ числительныхъ можно переходить къ остальнымъ, записывая ихъ безъ всякаго разбора, чѣмъ сразу пресѣкаемъ возможность выработки навыка письма *ь* въ нихъ.

Урокъ 40-й.

Цѣль урока—дать понятіе объ окончаніяхъ въ словахъ.

Учитель пишетъ на доскѣ—бѣлка. А какъ зовутъ по-другому зайца? Что есть въ яйцѣ? и т. д. Въ результатѣ бесѣды на классной доскѣ будетъ запись:

бѣл|ка
бѣл|якъ
бѣл|окъ
бѣл|ый
бѣл|ая
бѣл|яна
бѣл|енькій
бѣл|овикъ и т. д.

Просмотрѣвъ все написанное, ученики выдѣляютъ корень, который учитель отдѣляетъ чертой. Какъ называется часть слова—*бѣл?* А у этого корня, не догадается ли кто, что есть на концѣ? Вѣрно, *окончанія словъ*. Какія окончанія? Корень одинъ? А слова одинаковыя? Отчего же они разныя? Да, разныя окончанія, разныя и слова. Разбираются еще группы 3—4, повторяются выводы.

Урокъ 41-й.

Цѣль урока—ознакомленіе съ родовыми окончаніями существ. женскаго рода и правописаніе *ь* послѣ шипящихъ.

Существующая постановка изученія правописанія для правописанія, наполненная случайностями и безсмысленными требованіями, проявляется рѣзко и въ отношеніи постановки *ъ* и *ь* послѣ шипящихъ. Почему надо *ъ* въ одномъ случаѣ, *ь*—въ другомъ?—школа не старается объяснить. А отсюда—мука въ запоминаніи. Грамматика, какъ грамматика, а не прихвостень орѳографіи, поможетъ намъ и здѣсь.

Учитель беретъ съ учениками примѣры:

рыба, земля, кость,

находитъ корни и окончанія, опредѣляетъ родъ. Беретъ еще примѣра по 2 на каждое родовое окончаніе. Выводъ—*а, я, ь* окончанія именъ женскаго рода*).

Дня черезъ 2 на новыхъ примѣрахъ выводъ повторяется. Затѣмъ учитель пишетъ на доскѣ новые примѣры: дочь, мышь, ночь. *На доскѣ эти слова сначала пишутся безъ ь.*

Учитель далѣе спрашиваетъ по очереди, какого рода эти предметы. А въ женскомъ родѣ окончанія какія бываютъ? Какъ вы думаете, какое окончаніе здѣсь написать? Можно а? я? Почему нельзя? ь? Да, остался только ь, который можно поставить, не измѣняя слова. Новые примѣры. Выводъ-послѣ шипящихъ въ женскомъ родѣ пишется ь.

Примѣчаніе. Когда ученики усвоятъ вполнѣ сознательно и прочно новое понятіе, учитель можетъ сообщить, что во всѣхъ остальныхъ случаяхъ послѣ шипящихъ пишется ъ. Сюда, не изучаемые, отойдутъ правила—ъ послѣ шипящихъ въ мужскомъ родѣ существительныхъ и краткихъ прилагательныхъ и въ родит. пад. множ. числа.

Уроки 42—48-й.

Урокъ 42—ознакомленіе съ сложно-сочиненнымъ предложеніемъ, ведется по образцу 36 урока за второе отдѣленіе, а литературный матеріалъ выбирается изъ читаемыхъ статей.

Урокъ 43—выводъ о глухихъ въ срединѣ слова вообще, и 47—обобщеніе правописанія степеней сравненія, могутъ быть проведены и обычнымъ путемъ.

Урокъ 44—правописаніе окончаній *аго* и *ого*, по образцу урока 49, а урокъ 45—правописаніе сравнительной степени, оканчивающейся на *е*, по образцу 19 урока.

Урокъ 46—правописаніе предлоговъ съ числительными, по образцу 45 урока за младш. отд., а 48—глаголы 1 лица, по образцу 8 урока.

Урокъ 49-й.

Цѣль урока—правописаніе окончаній прилагательныхъ въ именит. пад. множ. чис. муж. рода.

*) Пусть учитель остерегается давать общее опредѣленіе: родовое окончаніе, какъ менѣе понятное, способное многихъ запутать.

Урокъ ведется при помощи чтенія.

Для чтенія вообще выбирается такой матеріалъ, при помощи котораго можно было бы создать въ умѣ ученика наглядныя, живыя картины. Для такого чтенія нужно брать описаніе какого-нибудь предмета, факта, явленія, лучше быта людей, напр., самоѣдовъ*); урокъ строится такимъ образомъ, что у учениковъ обращается вниманіе не на полученіе отрывочныхъ знаній, хотя бы каждый разъ и объединенныхъ планомъ и общей отвлеченной мыслью, идеей, а на составленіе цѣльнаго и увлекательнаго образа предмета. Во время чтенія вывѣшивается раскрашенная картина, а гдѣ можно, и статуэтка изъ коллекціи типовъ людей: воображеніе читающихъ, подкрѣпленное такими пособіями, заиграетъ сильнѣе, образы будутъ выпуклѣе, рельефнѣе. По прочтеніи статьи, по плану, составленному и записанному во время самаго чтенія, ученики подъ непосредственнымъ руководствомъ учителя составляютъ сочиненіе, при чемъ *матеріаломъ будетъ служить уже не книга, а картина или поставленная на видное мѣсто модель и тотъ умственный образъ, который закрѣпился въ душѣ учениковъ*. Выработанныя, оформленныя учениками предложеніе за предложеніемъ учитель четко, ясно записываетъ на классной доскѣ самъ. Во время такой записи учителемъ ученики говорятъ и объясняютъ начертаніе каждаго слова и оборота и сразу, практически же наталкиваются на незнаніе и необходимость записать такія новыя выраженія, какъ *узкіе глаза, прямые, черные, жесткіе волосы* и т. д. Эти фразы учитель на глазахъ учениковъ записываетъ и подчеркиваетъ, а ученики пока наблюдаютъ только самый фактъ. Когда сочиненіе или главная, существенная въ смыслѣ правописанія часть его написана на классной доскѣ, ученики списываютъ его въ свои тетради, при чемъ подчеркнутое на классной доскѣ подчеркиваютъ и у себя въ тетрадяхъ. По окончаніи сочиненія страница вертикальной чертой дѣлится пополамъ, и въ одной сторонѣ ученики выписываютъ всѣ подчеркнутыя фразы, въ ихъ настоящемъ видѣ, въ другой половинѣ, послѣ разбора, вносятъ тѣ же фразы, только въ единственномъ числѣ и съ указаніемъ рода. Въ результатѣ получится слѣдующее:

У самоѣдовъ глаза узкіе.	*Глазъ узкій.*
Волосы прямые, черные, жесткіе.	*Волосъ прямой, черный, жесткій* и т. д.

Отсюда наглядный переходъ къ выводу и самаго правила: въ именахъ качества предметовъ мужскаго рода множественнаго числа пишется на концѣ слова *е*.

*) *Вахтеровъ*. Міръ въ разсказахъ, кн. 2.

Когда такимъ же образомъ черезъ нѣсколько дней будетъ выведено соотвѣтствующее правило и о правописаніи прилагательныхъ женскаго рода, дается самостоятельное сочиненіе, напримѣръ, описаніе по плану негра, раскрашенная картина или модель котораго будетъ находиться предъ глазами учениковъ. И къ диктовкѣ, излишняя неумѣстность которой очевидна, прибѣгать не приходится.

Примѣчаніе. Необходимо обратить вниманіе и на слѣдующій пріемъ. Въ концѣ каждаго сочиненія—переложенія, подъ общимъ заголовкомъ: *важныя слова*, ученики выписываютъ изъ него фразы, а гдѣ почему-либо нельзя—отдѣльныя слова, на всѣ правила, слабо еще практически усвоенныя ими. Это хорошее, сознательное упражненіе, никогда не носящее характера отвлеченности, скуки, тѣмъ болѣе, что оно всегда ведется при непосредственномъ руководствѣ учителя, помнящаго основную свою задачу: преподавать наглядно, картинно.

Уроки 50—52-й.

Урокъ 50—обобщеніе правилъ правописанія предлоговъ съ именами и глаголами ведется на основаніи изученныхъ раньше примѣровъ, взятыхъ вмѣстѣ и выписанныхъ на классной доскѣ для наглядиаго сравненія.

Урокъ 51—правописаніе окончаній прилагат. въ имен. над. множеств. числа жен. рода ведется по образцу 49 урока.

Урокъ 52—ознакомленіе со 2 лицомъ глагола—по образцу 48 урока.

Урокъ 53-й.

Цѣль урока—ознакомленіе съ понятіемъ о среднемъ родѣ.

Повторивъ о мужскомъ и женскомъ родахъ по даннымъ примѣровъ отчасти старыхъ, отчасти новыхъ, учитель приступаетъ къ среднему роду такимъ образомъ:

Берется примѣръ—*дитя*. Какой родъ? Подумавъ, ученики скажутъ, что рода опредѣлить нельзя. Тогда вмѣстѣ съ учителемъ намѣчаютъ, почему нельзя: дитя, кто-мальчикъ или дѣвочка, не знаемъ. А потому и родъ не указанъ.

Послѣ разбора нѣсколькихъ примѣровъ подобнаго характера, учитель говоритъ, что ученые называютъ такія слова среднимъ родомъ.

Переходъ къ предметамъ средняго рода неодушевленнымъ, когда предшествующее усвоено основательно, не представитъ никакого труда.

Самостоятельныхъ упражненій на опредѣленіе рода по примѣрамъ не должно быть. Только въ связи съ чтеніемъ статей, на вторичномъ, грамматическомъ чтеніи, ученики указываютъ нужное. Этимъ мы избѣгнемъ отвлеченности и схоластичности въ преподаваніи.

Уроки 54—58-й.

Урокъ 54—правописаніе неопредѣленнаго наклоненія, 57 урокъ—правописаніе глагола 2 лица един. числа наст. врем. и урокъ 58—правописаніе глагола 3 лица ед. числа съ окончаніемъ на ся, ведутся сходно.

Достаточное количество примѣровъ утвердитъ учениковъ въ правописаніи неопредѣленнаго наклоненія съ окончаніемъ на ть. Потомъ эти формы выписываются отдѣльно на кл. доскѣ въ столбецъ, а рядомъ, въ другой столбецъ, производныя отъ нихъ, на ся.

Прежде, чѣмъ приступать къ словопроизводству, учитель приводитъ нѣсколько примѣровъ въ формѣ предложеній, изъ которыхъ отчетливо ясно видно было бы суть той и другой формы и происхожденіе новой

Я хотѣлъ воротить его.

Разбирается и пишется. Затѣмъ учитель пишетъ подъ этимъ предложеніемъ—

Я хотѣлъ воротить,

и спрашиваетъ, а какъ сказать про себя. Все ли здѣсь написано? Чего не хватаетъ? *Ся.* Припишемъ. Еще 2—3 примѣра, проведенныхъ такъ же, и выводъ въ головахъ учениковъ встанетъ самъ собой. Послѣ словесной формулировкѣ его, учитель переходитъ къ словопроизводству по образцу вышеизложеннаго.

Уроки 57 и 58 ведутся также.

Уроки 55—о среднемъ родѣ прилагательныхъ, и 56—о 3 лицѣ глагола, ведутся по образцу предшествующихъ соотвѣтственныхъ уроковъ.

На мѣсто существующаго пріема изучать правописаніе глаголовъ неопредѣленнаго наклоненія и 3 лица настоящаго времени изъяв. накл., оканчивающихся на *ся*, помощью правила: если глаголъ отвѣчаетъ на вопросъ, *что дѣлать*—надо писать передъ ся *ь*; если, *что дѣлаетъ*—ь не надо, я выдвигаю другой, болѣе легкій, понятный и наглядный. Никакихъ вопросовъ не задается, а просто *ся откидывается и опредѣляется на слухъ, какъ звучитъ полученное слово.* Носи́ться—носи́ть, но́сится—носитъ. Только на первыхъ порахъ придется недолго предупреждать, чтобы при отбрасываніи ся слова не

не измѣняли. У нѣкоторыхъ и иногда получаются въ началѣ такіе формы: *хочется—хотъть*. Но это бываетъ рѣдко и у лицъ съ сильно неразвитымъ слухомъ.

При наличности даже и этого недочета предлагаемый пріемъ свободнѣе и легче достигаетъ цѣли.

Уроки 59—66.

Уроки 59—понятіе о повелительномъ наклоненіи ведется *при помощи устнаго сочиненія о дѣтскихъ играхъ*. Изъ разсказа, такъ построеннаго, учитель потомъ выбираетъ всѣ предложенія съ глаголами повелительнаго накл., а ученики находятъ, что здѣсь выражено приказаніе, повелѣніе.

Дальнѣйшее ведется по литературнымъ образцамъ.

Уроки: 60—обобщеніе всего изученнаго объ имени существительномъ, 63—такое же обобщеніе объ имени прилагательномъ, 65—о слитныхъ предложеніяхъ и 66—о глаголахъ, ведутся одинаково.

На примѣрахъ воспроизводится все изученное о каждой части рѣчи и записывается въ особо заготовленныя тетради подъ общимъ заголовкомъ—имя предмета, имя качества и т. д.

Обязательно на каждый изучаемый случай должно быть, кромѣ новыхъ примѣровъ, по одному старому, хорошо знакомому при нашемъ методѣ аналогіи.

Урокъ 61—о вносныхъ предложеніяхъ въ концѣ рѣчи изучается по образцу 59, а урокъ 62—правописаніе прилагательныхъ множ. числа, сред. рода, ведется по образцу 49 и 51 уроковъ.

Урокъ 64—правописаніе повелительнаго наклоненія ведется по образцу урока 54, слуховымъ путемъ.

Правописаніе повелительнаго наклоненія изучается послѣдовательно, въ такомъ порядкѣ.

Единственное число съ отчетливо слышимымъ *ь* въ концѣ: *кинь, брось*. Тѣ же примѣры во множественномъ числѣ: *киньте, бросьте*.

При методической разработкѣ урока учитель доводитъ учениковъ до сознанія, что множественное число повелительнаго наклоненія образуется изъ единственнаго помощью прибавленія въ окончаніи *те*. Откинемъ это *те* и *мягкое окончаніе* станетъ ясно слышимымъ, а потому *ь* и пишется передъ *те*.

Когда ученики утвердятся въ правописаніи такихъ случаевъ, становится возможнымъ переходъ къ формамъ съ шипящими въ концѣ. При этомъ изученіе начинается не только съ единственнаго числа опять, но и параллельно

съ вышеизученнымъ. *Семь разъ отмѣрь, одинъ — отрѣжь.* Отмѣрь и ототрѣжь — одна форма. Въ первомъ словѣ мягкое окончаніе ясно замѣтно по слуху, во второмъ словѣ — по аналогіи съ первымъ. Эта мысль должна быть учениками усвоена отчетливо прежде, чѣмъ переходить къ случаямъ множественнаго числа: *отрѣжьте, пишете* и т. д.

Обращаю вниманіе на одинъ методическій пріемъ, очень полезный на практикѣ. Нужно пріучить учениковъ отбрасывать окончаніе множественнаго числа *те*, другими словами, рядомъ съ множеств. числомъ ставить единственное: *пишете—пишь. пишь* знакомая форма глагола 2 лица един. числа, правописаніе которой извѣстно. Правда, та форма въ изъявительномъ наклоненіи, а не въ повелительномъ, какъ здѣсь, но для правописанія это безразлично. И сближеніе, какъ говоритъ практика, кромѣ пользы, ничего не приноситъ.

Уроки 65—66-й.

Обобщенія можно провести обычнымъ путемъ, т. е. повтореніемъ въ научной системѣ, принятой во всѣхъ руководствахъ. Но повтореніе это должно быть не только повтореніемъ извѣстнаго, а и на извѣстномъ матеріалѣ, чтобы не двоилась мысль учениковъ.

Четвертое отдѣленіе.

Изученіе грамматики въ IV отд. должно начаться съ повторенія пройденнаго раньше. Это повтореніе удобнѣе повести въ той системѣ, какъ обычно проходится грамматика, т. е. въ научной, а не дидактической. Попутно при повтореніи присоединяется иногда и новое, какъ расширеніе извѣстнаго. Такое концентрическое изученіе матеріала является наиболѣе подходящимъ для души ребенка.

Однако повторенія всѣхъ частей рѣчи въ установленномъ порядкѣ грамматикъ не дѣлается. *Всѣ части рѣчи повторяются сразу, при чемъ движеніе впередъ въ каждой части рѣчи дѣлается постепенно, по мѣрѣ встрѣчи съ чѣмъ-нибудь изъ изученнаго при прохожденіи новаго.* Повтореніе каждой части рѣчи до конца, прежде чѣмъ приступить къ повторенію слѣдующей, съ одной стороны, съ другой—повторенія для повторенія, внѣ связи съ очередной работой въ классѣ—не должно быть.

Эти общія замѣчанія надо помнить все время, чтобы правильно понять ниже слѣдующія указанія о каждой части рѣчи въ отдѣльности.

Современная методика учитъ насъ, что грамматика нужна намъ, какъ помощница при изученіи правописанія. Съ этой точки зрѣнія и выбирается матеріалъ для грамматикъ. Но если мы внимательнѣе присмотримся къ грамматикамъ, мы замѣтимъ тамъ много того, что совершенно не нужно для правописанія, не нужно и при взглядѣ на грамматику съ нашей точки зрѣнія, какъ живой науки о живомъ языкѣ, не нужно потому, что или это балластъ вообще или тонкость, непужная практически и непосильная теоретически. Имѣя въ виду это, мы сначала будемъ говорить о томъ, что съ нашей точки зрѣнія надо выпустить въ каждой части рѣчи, потомъ,—что проходить и какъ

Имя существительное.

При изученіи именъ существительныхъ принято обычно изученіе подраздѣленій ихъ на *собирательныя, вещественныя, увеличительныя, уменьшительныя, ласкательныя и презрительныя.* Спрашивается, какое значеніе имѣетъ изученіе всѣхъ этихъ подраздѣленій? Допустимъ лучшее—изученіе грамматики съ выдвигаемой мною точки зрѣнія, изученіе „души роднаго слова“. И все же, и съ этой точки зрѣнія, приходится сказать—не всякое знаніе, даже и одухотворенное своимъ внутреннимъ свѣтомъ, можно передавать тогда, когда считаешь нужнымъ. Осмыслить внутреннюю сторону можно, но привести учениковъ начальной школы къ сознанію, зачѣмъ нужно имъ сообщаемое, очень трудно, а потому эти знанія излишни.

При повтореніи объ одушевленныхъ и неодушевленныхъ предметахъ (рѣчь идетъ о предметахъ, а не объ именахъ) дѣлается новый выводъ, что эти предметы называются *чувственными*. Почему? отсюда естественъ переходъ къ понятію объ *умственныхъ предметахъ*.

Ученикъ долженъ произвести съ учениками то же самое, что произвелъ народъ въ своемъ языкѣ и сознаніи. На массѣ примѣровъ ученики убѣдятся что качество предметовъ иногда отвлекается отъ предметовъ и принимаетъ форму самыхъ предметовъ. Бѣлый сахаръ, бѣлый снѣгъ, бѣлая бумага, бѣлая стѣна, бѣлое лицо, бѣлое облако и т. д. и т. д. и въ концѣ концовъ признакъ бѣлый какъ бы отдѣляется отъ предметовъ, получается понятіе о *бѣломъ цвѣтѣ*, а потомъ отвлеченіе идетъ дальше и переходитъ къ отвлеченному имени существительному — *бѣлизна*.

Такъ ведется изученіе отвлеченныхъ именъ существительныхъ, происходящихъ изъ *признаковъ* предметовъ. Но на ряду съ этимъ есть отвлеченныя имена существительныя, происшедшія отъ *дѣйствій*. И до сихъ поръ въ нашемъ языкѣ есть слѣды этого происхожденія: *радость получилъ, горе случилось (приключилось), печаль пришла, тоска съѣла, придетъ бѣда, отворяй ворота* и т. д. и т. д.

Ясно, что иное происхожденіе этихъ отвлеченныхъ именъ существительныхъ ведетъ за собой иной и пріемъ ознакомленія съ ними.

На цѣломъ рядѣ примѣровъ учитель выясняетъ съ учениками причины и проявленіе радости, горя и т. д Обращается вниманіе на внѣшній видъ человѣка, напр., печальнаго, дѣлается выводъ, что такого человѣка по его виду всегда можно узнать и когда увидятъ такого, говорятъ: *горе пришло къ нему*. Послѣ этого и отдѣльное употребленіе даннаго слова станетъ яснымъ, что оно принадлежитъ къ категоріи именъ существительныхъ. Обращаю вниманіе на эту часть урока: *изучаемое слово въ концѣ концовъ произносится въ цѣломъ предложеніи въ качествѣ дѣйствующаго предмета*. Въ то же время вывода большаго, чѣмъ этотъ, дѣлать не слѣдуетъ. Побольше примѣровъ съ такимъ разборомъ и дѣло кончится тѣмъ что всякое вновь встрѣчающееся слово, по аналогіи съ разработанными, станетъ понятнымъ, почему оно означаетъ предметъ.

Существуетъ еще разрядъ отвлеченныхъ именъ существительныхъ, очень близко подходящихъ къ глаголу, какъ, напр., *ходьба, чтеніе, бѣгъ* и т. д. Касаться этихъ существительныхъ не слѣдуетъ на означенной ступени. Въ орографическомъ отношеніи за ними нѣтъ никакого значенія, а въ грамматическомъ, какъ понимаемъ мы, въ значеніи изученія жизни языка, они труд-

ны, а потому учитель долженъ избѣгать ихъ. Это возможно, такъ какъ грамматическаго разбора для разбора мы не допускаемъ.

Дать понятіе о предметахъ, существованіе которыхъ мы познаемъ при помощи нашего религіознаго чувства, не трудно послѣ сказаннаго выше. И только теперь понятенъ будетъ ученикамъ новый, обобщающій выводъ—*умственные предметы*: отвлеченные и духовные предметы мы узнаемъ при помощи ума. Установить противоположность съ чувственными.

При повтореніи собственныхъ и нарицательныхъ именъ существительныхъ, къ нарицательнымъ относится еще одинъ видъ—*уменьшительныхъ* именъ существительныхъ: *маменька, тетенька, машенька*. Эти существительныя обыкновенно причисляютъ къ ласкательнымъ, но по своей сущности они и уменьшительныя. Чтобы не давать массы ненужныхъ дѣленій (увеличительныя, уменьшительныя, уничижительныя и т. д.) останавливаемся на этомъ одномъ въ интересахъ правописанія въ связи съ уменьшительными же прилагательными—*бѣленькій, новенькій* и т. д.

Повтореніе падежей и чиселъ связывается съ большимъ практическимъ изученіемъ ихъ. А при изученіи родовъ дѣлается дополненіе объ именахъ существительныхъ, употребляемыхъ только во множественномъ числѣ. Никакихъ дѣленій на 1, 2 и т. д. склоненія не допускается. Чисто опытнымъ путемъ ученики установятъ, что муж. и средній съ окончаніемъ на *о* и *е* склоняются одинаково и въ предложномъ падежѣ пишется ѣ. Женскій родъ склоняется по другому и *ѣ* пишется еще въ одномъ падежѣ—дательномъ. А въ женскомъ съ окончаніемъ на *ь*, склоняющемся совершенно особенно, ѣ не пишется нигдѣ.

Изъ приведенныхъ практическихъ правилъ ученики послабѣе знаютъ правописаніе именъ сущ. жен. рода съ окончаніемъ на *ь*. На нихъ и надо обращать особенное вниманіе. Лучшимъ пріемомъ, уясняющимъ суть дѣла, является сравнительная таблица. Составляется она сначала всѣмъ классомъ на доскѣ, потомъ заносится на обѣ половины развернутой тетради—къ себѣ. Получится слѣдующая таблица.

И. Столъ. Окно	Вода	Тетрадь.
Р. Стола. Окна	Воды	Тетради.
Д. Столу. Окну	Водѣ	Тетради.
В. Столъ. Окно	Воду	Тетрадь.
Т. Столомъ. Окномъ.	Водою	Тетрадью.
П. О столѣ. Объ окнѣ.	О водѣ	О тетради.

Эта таблица, съ одной стороны, покажетъ на разницу въ склоненіяхъ различныхъ родовъ и сходство муж. и средняго, съ другой стороны, наглядно уяснитъ различіе въ правописаніи.

Останавливаться на изученіи склоненій во множественномъ числѣ, какъ не имѣющемъ значенія ни въ грамматическомъ ни ороографическомъ отношеніи, нѣтъ нужды.

Примѣчаніе. Повторяю еще разъ, что и единственное число не изучается наизусть настолько, чтобы ученики по первому вопросу учителя вразбивку сразу могли сказать данное слово въ любомъ падежѣ. Даже болѣе. На склоненіе не дѣлается никакихъ самостоятельныхъ упражненій. Нужное сообщается между прочимъ, на урокахъ съ учителемъ и подходятъ къ этому въ дальнѣйшемъ только тогда, когда является почему-либо нужда.

Имена существительныя средняго рода съ окончаніемъ на *мя* изучаются чисто практически, по мѣрѣ встрѣчи съ ними. Для образца надо изучить слово *время* въ отношеніи часовъ. Обычный вопросъ: *сколько время?* создастъ переходъ къ правильной формѣ: *сколько времени.* А такъ какъ съ этимъ вопросомъ встрѣчается каждый ежедневно и не по разу нерѣдко, то и запомнится его форма свободно. А по аналогіи съ ней и всѣ слѣдующія слова будутъ произнесены и написаны вѣрно, стоитъ только сдѣлать легкій намекъ на это на первыхъ порахъ.

При изученіи правописанія *чикъ* и *чекъ* мы поступимъ также, какъ и всѣ, т. е. дадимъ правило о выпаденіи *е* въ косвенныхъ падежахъ, но методически проведемъ все же нѣсколько иначе. Обыкновенно на нѣсколькихъ примѣрахъ производится нужное измѣненіе именит. над. въ родительный: *мальчикъ-мальчика, цвѣточекъ-цвѣточка* и т. д. и дѣлается выводъ. Я совѣтую просклонять слово во всѣхъ падежахъ, записать это все на классной доскѣ, и ученики сами увидятъ присутствіе *и* или отсутствіе *е* во всѣхъ падежахъ. Выводъ станетъ жизненнымъ.

При изученіи правописанія *енька* учитель обращаетъ вниманіе учениковъ на произношеніе *инька* и тутъ же категорически заявляетъ, что *пишется всегда енька.* А когда соотвѣтствующая форма будетъ изучаться въ прилагательныхъ, они связываются въ одно цѣлое.

Имя прилагательное.

Обычно даваемое понятіе о дѣленіи прилагательныхъ на качественныя и относительныя, а послѣднихъ еще на притяжательныя лучше оставить совсѣмъ

на этой ступени. Понятіе объ относительныхъ именахъ прилагательныхъ очень трудное понятіе для дѣтей. Въ своей личной практикѣ я замѣчаю это постоянно, а практика протекаетъ при улучшенныхъ пріемахъ преподаванія и не въ начальной школѣ. Показатель, что эта тонкость языкознанія для ранняго возраста преждевременна. Со стороны нѣкоторыхъ можетъ послѣдовать возраженіе, что ученики скоро и безошибочно опредѣляютъ качественныя и относительныя прилагательныя по внѣшнему признаку,—первыя измѣняются по степенямъ сравненія, вторыя нѣтъ. Да, вѣрно. Но при выдвигаемомъ въ этой книгѣ взглядѣ на методъ преподаванія грамматики ясно, конечно, что изъ нея проходится только то, что можетъ имѣть формальное значеніе для умственнаго развитія учениковъ и что можетъ дать возможность заглянуть въ душу роднаго слова. Все остальное берется въ крайнемъ случаѣ, когда извѣстное знаніе безусловно необходимо при изученіи правописанія.

Формы склоненія именъ прилагательныхъ не только не заучиваются наизусть, но даже и самыхъ склоненій не производится безъ связи съ какимъ-нибудь существительнымъ. Ученикъ, зная, что имя прилагательное показываетъ признакъ предмета, долженъ освоиться съ мыслью, что форму оно принимаетъ ту же самую, въ какой поставлено имя предмета.

При изученіи степеней сравненія въ предыдущіе годы ученики познакомились, что имя прилагательное показываетъ качества предметовъ, иногда только одно названіе, иногда и сравненіе качества. Мы имъ дали и термины — сравнительная и превосходная степень, но термина положительная степень не давали. Совѣтуемъ избѣгать его и теперь. Однимъ механическимъ знаніемъ будетъ меньше, такъ какъ ученикъ, зная сущность понятія, очень затрудняется сознательно усвоить, почему ему дано названіе положительной степени.

Понятіе о полной и краткой формѣ прилагательныхъ дается въ связи съ изученіемъ синтаксиса, а вмѣстѣ съ тѣмъ и понятіе о правописаніи. См. дальше.

Имя числительное.

Къ понятію объ именахъ числительныхъ данному раньше, въ этомъ году присоединяется ученіе о дѣленіи ихъ на *качественныя, порядковыя* и *дробныя*, въ интересахъ правописанія. Въ склоненіи обращается вниманіе на нѣкоторыя формы въ тѣхъ же самыхъ интересахъ.

Дѣленіе числительныхъ еще на собирательныя, простыя, сложныя, краткія, полныя—излишнее дѣленіе не только въ начальной школѣ, но и въ младшихъ классахъ средней, потому что для души ребенка оно ничего съ собой не несетъ.

Мѣстоименіе.

Склоненіе мѣстоименій изучается исключительно съ точки зрѣнія правописанія, чисто практическимъ путемъ.

Трудность въ изученіи представляютъ мѣстоименія отрицательныя и неопредѣленныя. При изученіи ихъ методомъ аналогіи трудности, однако, не замѣчается. Съ теченіемъ времени все усваивается крѣпко. При изученіи отрицательныхъ мѣстоименій обращается вниманіе на фактъ слитнаго письма *не* и *ни* и на уясненіе условія, когда пишется *ни*, когда *не*. Ученики должны усвоить, что когда удареніе падаетъ на отрицательную частицу — пишется *не*, а когда на другіе слоги — пишется *ни*. Замѣтивъ, что ученики освоились съ этой мыслью, учитель проводитъ ее на таблицѣ, которую ученики списываютъ съ доски въ свои развернутыя тетради, на обѣ половинки, чтобы получилось наглядное изображеніе всей таблицы, какъ она представлена здѣсь.

И. —	—	Никто́	Ничто́
Р. Не́кого*)	Не́чего	Никого́	Ничего́
Д. Не́кому	Не́чему	Никому	Ничему
В. Не́кого	Не́чего	Никого́	Ничего́
Т. Не́кѣмъ	Не́чѣмъ	Никѣмъ	Ничѣмъ
П. Не́ о комъ.	Не́ о чемъ	Ни о ко́мъ	Ни о че́мъ

При изученіи мѣстоименій *всѣ*, *тѣ* существуетъ въ практикѣ, между прочимъ, и такой пріемъ. Если можно сдѣлать замѣну одного другимъ: *всѣ—тѣ*, *всѣхъ—тѣхъ*, *всѣми—тѣми*, то писать слѣдуетъ *ѣ*. Какъ извѣстно, въ единств числѣ такой подстановки, ласкающей слухъ, нельзя сдѣлать *весь—тотъ*, *всему—тому*. Можетъ быть, это и хорошій пріемъ, но обязательно его прорабатывать съ тщательностью методически. Иначе можетъ быть отрицательный результатъ. На моихъ глазахъ одинъ гимназистъ 2 класса написалъ слово *меня* черезъ ѣ потому, что можно замѣнить словомъ *тебя*.

Обычныя дѣленія мѣстоименій мы также признаемъ излишними. Изъ всѣхъ мѣстоименныхъ формъ, какъ необходимыя въ изученіи правописанія, нужны только *личныя*, *вопросительныя и отрицательныя*. Остальныя подраздѣленія не только излишни вообще, но и трудны для усвоенія, въ частности. Возвратное мѣстоименіе мы относимъ къ личнымъ, вполнѣ присоединяясь къ мнѣнію г. Тростникова, который говоритъ: „Кромѣ того, по какому—то

*) Изученіе начинается съ этихъ мѣстоименій, чтобы ученики легче освоились: разъ удареніе, значитъ, писать *не*.

странному недоразумѣнію мѣстоименіе *себя* разсматриваютъ, какъ какое-то особое мѣстоименіе—возвратное. Между тѣмъ оно по значенію рѣшительно ничѣмъ не отличается отъ личныхъ указательныхъ мѣстоименій, но употребленіе его замѣчательно въ русскомъ языкѣ тѣмъ, что можетъ замѣнять косвенные падежи мѣстоименій: *я* и *ты* обоихъ чиселъ (я хочу себѣ вм. мнѣ добра)". На эту его особенность—замѣнять косвенные падежи мѣстоименій 1 и 2 лица и обращается вниманіе учениковъ, чѣмъ и осмысливается его изученіе.

Глаголъ.

При изученіи наклоненій учитель долженъ довести учениковъ до сознанія, что *наклоненіе показываетъ отношеніе говорящаго лица къ дѣйствію.*

Въ неопредѣленномъ наклоненіи только называется дѣйствіе; въ изъявительномъ не только указывается названіе, но и лицо, число, время дѣйствія; въ повелительномъ къ названію дѣйствія прибавляется приказаніе. Условное наклоненіе никогда не должно называться сослагательнымъ, такъ какъ это названіе ничего не говоритъ ни уму, ни сердцу ребенка.

Надо обратить вниманіе на выясненіе самаго термина „изъявительное" наклоненіе. Онъ непонятенъ учащимся. Для этого учитель разбирается съ учениками въ такихъ словахъ—*проявить, предъявить* и *изъявить* (желаніе) Когда насъ сниметъ фотографъ, на стеклѣ (пластинкѣ) ничего не видно. Потомъ отъ свѣта начинаетъ показываться, проявляться на немъ все, что было снято и скрыто сначала. Когда все будетъ проявлено, всякій узнаетъ, что снято. Когда пріѣзжаетъ куда—нибудь новый человѣкъ, онъ долженъ предъявить свой билетъ полиціи. Пока онъ этого не сдѣлаетъ, его никто не знаетъ, какъ его зовутъ, кто онъ, откуда и т. д. А какъ только покажетъ, предъявитъ билетъ, станетъ ясно. То же самое и въ отношеніи дѣйствія. Пока говорящее лицо не разсказываетъ о немъ, никто ничего не знаетъ объ этомъ дѣйствіи—какъ, когда, съ кѣмъ и т. д. оно было. А какъ только изъявитъ свое желаніе разсказать и разскажетъ, станетъ извѣстно все. А потому и глаголъ, въ которомъ разсказано все о дѣйствіи, называется изъявительнымъ наклоненіемъ. Послѣ такой проработки ученикъ владѣетъ разсматриваемымъ понятіемъ вполнѣ сознательно.

При изученіи залоговъ обращается вниманіе на три залога—*дѣйствительный, страдательный и средній.* Но прежде, чѣмъ перейти къ ихъ изученію, надо дать понятіе, что называется залогомъ. Понятія о залогѣ, какъ и наклоненіи, наша школа въ подавляющемъ большинствѣ случаевъ не даетъ,

а потому все изученіе ихъ является чисто механическимъ, головнымъ знаніемъ до экзамена.

Залогъ показываетъ переходъ дѣйствія отъ одного предмета къ другому. Намекъ на это ученикамъ дается еще во 2 отдѣленіи, когда они изучаютъ дополненія, но настоящее знаніе только теперь. На примѣрахъ ученики сами увидятъ, что нѣкоторые глаголы требуютъ указанія предмета, на который переходитъ дѣйствіе. *Рубить.* Рубить можно дрова, лѣсъ, избу, капусту, котлеты и т. д. *Бѣжать.* Дѣйствіе не переходитъ никуда. Бѣжать по землѣ—скажетъ иногда одинъ—другой ученикъ, и скажетъ къ лучшему, такъ какъ этимъ заявленіемъ дается матеріалъ для углубленія въ пониманіи изучаемаго. Вмѣстѣ съ учителемъ ученики добираются, что слово по землѣ показываетъ мѣсто, на которомъ происходитъ дѣйствіе, а не предметъ, на который оно переходитъ. Вѣдь и дрова рубятъ на землѣ и т. д.

Когда ученики усвоятъ это, на тѣхъ же примѣрахъ они знакомятся съ понятіемъ о дѣйствительномъ залогѣ. Мужикъ рубитъ дрова. *Дѣйствуетъ предметъ рѣчи, подлежащее, и его дѣйствіе переходитъ на второстепенный предметъ*—залогъ дѣйствительный. Конь бѣжитъ—земля дрожитъ. Два глагола, дѣйствіе которыхъ ни на что не переходитъ—залогъ средній, непереходный. Когда съ этимъ ознакомятся, возможенъ переходъ къ понятію и о страдательномъ залогѣ. Дрова рубятся мужикомъ. *Дѣйствіе второстепеннаго предмета переходитъ на главный. Главный предметъ страдаетъ.*

О залогахъ взаимномъ и возвратномъ, по своей сущности залогахъ дѣйствительныхъ, не поднимается и рѣчи.

Виды, какъ понятіе, не имѣющее значенія для правописанія, и какъ трудное для сознательнаго, а не механическаго усвоенія, не изучаются и въ IV отдѣленіи.

При переходѣ къ спряженію, мы опять принуждены указать на неправильность существующаго пріема преподаванія, вся суть котораго сводится къ правилу, что спряженія узнаются по окончаніямъ 3 лица—мн. числа. Если глаголъ оканчивается на *утъ, ютъ*,—спряженіе I-е, если на *атъ, ятъ*—II-е. Присматриваясь къ жизни живого языка, мы замѣтимъ скоро, что это правило не имѣетъ никакого значенія и все оно по этому сводится на нуль. Въ самомъ дѣлѣ, тамъ, гдѣ нужныя окончанія произносятся ясно—*несутъ, сидятъ*, ясно произносятся и всѣ остальныя формы—*несешь, сидишь, несемъ, сидимъ*. Тамъ же, гдѣ не знаешь, что написать—*е* или *и*, оказывается и 3 лица—мн. числа начинаетъ измѣнять. Вмѣсто *строятъ* говорятъ

строютъ, вмѣсто *дышатъ*—*дышутъ*, вмѣсто *слышатъ*—*слышутъ*, вмѣсто *сыплютъ*—*сыплятъ*, вмѣсто *пишутъ*—часто производятъ *пишатъ*, откуда и получается *пѝшите* вмѣсто *пѝшете* и. т. д. Такимъ образомъ, правило, основанное только на произношеніи, оказывается не дѣйствительнымъ. Приходится слѣдовать немногимъ изъ тѣхъ методистовъ, которые подходятъ къ этому вопросу съ большей научностью.

Переходя къ методической разработкѣ вопроса, мы должны намѣтить нѣсколько ступеней. Къ первой ступени отнесемъ слова съ удареніемъ на изучаемыхъ гласныхъ *е* и *и*. Въ этихъ случаяхъ сомнѣній быть не можетъ. *Ложу, ложешь, ложутъ*—I-е спряженіе. *Сижу, сидишь, сидятъ*—II-ое спряженіе. Ко второй ступени надо отнести слова, въ которыхъ хотя ударе-ніе и не падаетъ на нужные намъ гласные, но они слышатся ясно. *Вижу, видишь, видятъ, дѣлаю, дѣлаешь, дѣлаютъ*.

Когда на подобныхъ примѣрахъ ученики освоятся съ сущностью дѣла, дѣлается выводъ, что глаголы съ окончаніемъ на *ешь* относятся къ I спряженію, а съ окончаніемъ на *ишь*—къ II спряженію. Выводъ на упражненіяхъ закрѣпляется, послѣ чего переходимъ къ третьей ступени.

Отъ данныхъ формъ глаголовъ въ настоящемъ времени изъявительнаго наклоненія I и II спряженія находится неопредѣленное наклоненіе. Когда этихъ формъ наберется достаточно, дѣлается выводъ, что глаголы I спряж. передъ окончаніемъ *ть* имѣютъ *а*, а во II спряж.—*и*. *Встать, отдыхать, гулять, шептать, любить, кормить, будить, разводить и т. д.*

И только послѣ этого можно перейти къ слѣдующей самой трудной ступени—четвертой. На ней ученики ознакомляются съ тѣмъ, что глагольная примѣта *ъ* присуща обоимъ спряженіямъ (*краснѣть—краснѣешь, сидѣть—сидишь*), а кромѣ того примѣта *а* встрѣчается и во II спряженіи (*кричать—кричишь, дышать—дышишь*. Эта примѣта находится послѣ шипящихъ, замѣняя собой примѣту *ъ*).

Берется рядъ примѣровъ и изъ наблюденій надъ ними дѣлается два самостоятельныхъ, но дополняющихъ другъ друга вывода.

I спряженіе.

Указывать—указываю—указываешь.
Просвѣщать—просвѣщаю—просвѣщаешь.
Играть—играю—играешь.
Краснѣть—краснѣю—краснѣешь.
Слушать—слушаю—слушаешь.
Нести—несу—несешь.

II спряженіе.

Горѣть—горю—горишь.
Любить—люблю—любишь.
Кричать—кричу—кричишь.
Пилить—пилю—пилишь.
Строить—строю—строишь.
Мычать—мычу—мычишь.

Первый выводъ будетъ заключаться въ томъ, что *въ первомъ лицѣ настоящаго времени въ I спряж. глагольныя примѣты не исчезаютъ, а во II спряж. онѣ исчезаютъ.*

Для второго вывода берутся глаголы, у которыхъ въ обоихъ спряженіяхъ примѣты исчезаютъ въ настоящемъ времени.

„Торгов-а-ть	торгу-ешь	I	спр. *)
крич-а-ть	крич-ишь	II	„
колеб-а-ть	колебл-ешь	I	„
свист-Ѣ-ть	свист-ишь	II	„
свист-а-ть	свищ-ешь	I	„
смотр-Ѣ-ть	смотр-ишь	II	„
плев-а-ть	плю-ешь	I	„

Устанавливалось, что у этихъ глаголовъ примѣты —*а* и *ъ*, и при томъ исчезающія въ настоящемъ времени. Это условіе у нихъ общее. На вопросѣ, въ чемъ различіе этихъ глаголовъ, приводящее къ разницѣ въ спряженіи, учащіеся сами очень легко отвѣчаютъ, что различіе—въ судьбѣ слога, стоящаго передъ примѣтой, когда мы беремъ глаголъ въ настоящемъ времени: *въ однихъ глаголахъ этотъ слогъ въ настоящемъ времени измѣняется, а въ другихъ остается неизмѣннымъ; первые глаголы перваго спряженія, вторые—второго.* Послѣ этого вывода учащіеся очень легко рѣшаютъ, что глаголы, напримѣръ, *дышать, слышать*—2-го спряженія.

Особенное удовольствіе имъ доставляетъ, что сдѣланное ими наблюденіе оправдывается и на такъ называемыхъ разноспрягаемыхъ глаголахъ: *бѣжать* и *хотѣть*, въ которыхъ, дѣйствительно, съ полною послѣдовательностью осуществляется указанный выше выводъ".

Въ заключеніе эти два вывода связываются въ одинъ и получается твердое, опредѣленное и незабываемое знаніе-навыкъ.

*) См. *А. Д. Алферовъ.* Родной языкъ въ средней школѣ, стр. 113.

Такимъ образомъ, мы видимъ, что не по 3 лицу мн. чис. настоящаго времени надо опредѣлять спряженіе, а къ нему самому-то подходить надо, потому что въ большинствѣ случаевъ изъ-за него и знаніе спряженій нужно.

При изученіи причастій ученики чисто опытнымъ путемъ доходятъ до выясненія двухъ характерныхъ чертъ ихъ—указаніе на *время*, какъ въ глаголахъ, и *склоненіе*, т. е. измѣненіе по падежамъ, числамъ и родамъ. Когда это будетъ усвоено, я совѣтую дать описательное названіе—*глаголъ, похожій на прилагательное*. Терминъ *причастіе* въ начальной школѣ не прививается, ученики не въ силахъ осилить его сознательно. Предлагаемое же опредѣленіе, касающееся самой сущности и напоминающее ее въ своемъ названіи, нравится ученикамъ, потому что въ большинствѣ случаевъ, они сами его и придумываютъ.

На изобиліи примѣровъ, данныхъ методомъ аналогіи, ученики усваиваютъ окончанія причастій дѣйствительнаго залога *щій*—наст. вр. и *шій* и *вшій* — прошедшее вр., а потомъ и страдательнаго—*мый* въ наст. вр. и *нный* и *тый*—въ прошедшемъ.

Изученіе дѣепричастій мы считаемъ непосильнымъ для начальной школы.

Нарѣчіе.

Понятіе о нарѣчіи выводится изъ его главнаго свойства—*быть въ предложеніи какимъ-нибудь обстоятельствомъ*. Поэтому нарѣчіе изучается въ связи съ разсмотрѣніемъ этого члена предложенія.

Въ зависимости отъ этого свойства и дѣленіе его на виды не простирается дальше дѣленія на виды обстоятельствъ мѣста, времени, образа дѣйствія, причины.

Правописаніе нарѣчій изучается только практическимъ путемъ, безъ заучиванія наизусть. При такомъ изученіи учитель старается осмыслить изучаемое, и создать нѣсколько общихъ положеній, примѣненіе которыхъ облегчитъ правописаніе каждаго даннаго слова въ частности.

Вотъ общіе выводы, къ которымъ могутъ притти ученики.

1) Предлогъ пишется слитно въ тѣхъ нарѣчіяхъ, когда безъ предлога слова не бываетъ: *изстари*, слова стари нѣтъ; *вблизи, вдоволь, спросонья, поправдѣ*.

2) Существительное пишется вмѣстѣ съ предлогомъ, когда отъ этого получается новое слово, новый смыслъ: *онъ пошелъ кверху*, т. е. вообще по извѣстному направленію, но въ фразѣ—*онъ пошелъ къ верху горы*,

лѣса и т. д.—предлогъ пишется отдѣльно; *я толкнулъ его вбокъ*, т. е. въ сторону, и *я толкнулъ его въ бокъ*, т. е. въ бокъ въ собственномъ смыслѣ; *дерево съ верху сохнетъ* и *сверху виднѣе*; *онъ пошелъ вглубь* и *онъ попалъ въ глубь рѣки*.

3) Предлоги съ нарѣчіемъ пишутся вмѣстѣ: *навсегда*, *дозавтра*, *послѣзавтра*, *откуда*, *насильно* и т. д.

Все это изучается практическимъ путемъ въ теченіе цѣлаго года, а не въ концѣ его.

Предлогъ.

Съ предлогомъ ученики знакомы изъ предшествующаго. На этой ступени изучается правописаніе *сложныхъ* предлоговъ (*изъ-за*, *изъ подъ* и т. д.).

При изученіи предлоговъ *воз*, *низ*, *раз* (*роз*), ученики усваиваютъ мысль, что *эти предлоги всегда пишутся только вмѣстѣ со словами*, а потому, какъ и въ другихъ словахъ, въ серединѣ, передъ глухими они пишутся *вос*, *нис*, *рас*.

Предлоги *без* и *чрез* употребляются и вмѣстѣ и отдѣльно. Поэтому, какъ, напр., предлогъ *подъ* передъ глухими, никогда не измѣняется.

Союзъ и междометіе.

Обѣ эти части рѣчи изучаются исключительно практически, въ связи съ изученіемъ синтаксиса.

Синтаксисъ.

Изученіе синтаксиса начинается съ повторенія пройденнаго, при чемъ это повтореніе не дѣлается на отдѣльно подобранныхъ примѣрахъ, а по прочитаннымъ статьямъ Кромѣ того, изученіе синтаксиса начинается не съ окончаніемъ изученія этимологіи, и ведется не одновременно только, но этимологическія свѣдѣнія и здѣсь идутъ вслѣдъ за синтаксисомъ.

Въ задачу IV отд. по изученію синтаксиса входитъ съ одной стороны расширеніе пройденнаго раньше о простомъ предложеніи, съ другой—дополненіе его новыми данными и, наконецъ, изученіе синтаксиса сложнаго предложенія.

Изученіе синтаксиса и въ IV отдѣленіи должно итти *въ дидактической, а не въ научной системѣ*, т. е. не въ той системѣ, порядкѣ, которыя установлены въ учебникахъ. Все то, что является расширеніемъ уже изучен-

наго, мы можемъ дать при повтореніи, какъ естественное дополненіе. Для всего новаго надо создать систему, наиболѣе пригодную для ребенка какъ съ точки зрѣнія интереса, такъ и важности изученнаго въ жизни школы.

При повтореніи усвоеннаго раньше дѣлаются слѣдующія дополненія.

А) *Въ подлежащемъ*—выраженіе его именемъ существительнымъ; замена существительнаго прилагательными; выраженіе ими подлежащаго; мѣстоименіе въ качествѣ подлежащаго*).

Б) *Въ сказуемомъ*—къ понятію о простомъ сказуемомъ прибавляется понятіе *о составномъ*. А это ведетъ къ изученію имени прилагательнаго, какъ формы выраженія сказуемаго, съ одной стороны, съ другой—вспомогательнаго глагола *быть*. При изученіи имени прилагательнаго на этой ступени дается понятіе о полной и краткой формѣ его. Полная—для опредѣленій, краткая—для сказуемаго. Обращаемъ вниманіе на пріемъ ознакомленія съ правописаніемъ окончанія краткихъ прилагательныхъ послѣ шипящихъ. Обычно оно такъ и дается—въ краткихъ прилагат. послѣ шипящихъ пишется ъ. Но это правило трудно для усвоенія, какъ совершенно отвлеченное.

Если учитель рѣшится провести въ жизнь предлагаемое нами сокращеніе изученія правилъ правописанія послѣ шипящихъ ъ и ь до минимума: ь пишется послѣ шипящихъ въ женскомъ родѣ существ. и въ глаголахъ второго лица, а во всѣхъ остальныхъ случаяхъ безъ всякихъ правилъ писать ъ, то, конечно, вопроса объ изученіи правописанія краткихъ прилагательныхъ не можетъ быть. Если не рѣшится на это, мы предлагаемъ пріемъ, практикованный нами раньше.

Сначала изучаются родовыя окончанія краткихъ прилагательныхъ на примѣрахъ не сомнительныхъ, а потомъ и съ шипящими:

добръ, добра́,
хоро́шъ, хороша́.

Цѣль перваго упражненія—показать, что краткія прилагат. имѣютъ роды (съ родовыми окончаніями они знакомы уже), что окончанія въ этихъ прилаг. сходны съ окончаніями въ именахъ существительныхъ. Цѣль второго—связать правописаніе изучаемаго съ именами существительными: въ краткихъ прилагат., какъ и въ им. существ., послѣ шипящихъ въ муж. родѣ пишется ъ.

Вспомогательный глаголъ изучается практически и исключительно въ примѣрахъ на составное сказуемое.

---

*) Система изученія должна быть той же, что дана въ приложеніи для младшихъ классовъ низшей и средней школы, только съ меньшими подробностями.

Выше было сказано, что этимологія и синтаксисъ изучаются параллельно, при чемъ данныя этимологіи сообщаются вслѣдъ за свѣдѣніями изъ синтаксиса, изъ которыхъ онѣ вытекаютъ. Чтобы не повторяться въ отношеніи системы, данной въ приложеніи къ этой книгѣ, я здѣсь коснусь пріемовъ обученія положеннаго по программѣ.

Слова обращенія, вводныя слова, вносныя предложенія изучаются незамѣтно при списываніи. Методъ аналогіи и въ данномъ случаѣ является незамѣнимымъ. Изученіе расчленяется, накопляются факты для выводовъ по каждому роду особо, и только потомъ обобщаются.

Въ изученіи обращеній 3 случая: обращеніе въ началѣ, въ срединѣ и въ концѣ рѣчи. Съ обращеніемъ въ началѣ рѣчи ученики хорошо знакомы изъ предыдущаго курса. Къ этому знанію надо прибавить сначала обращеніе въ концѣ, а потомъ уже и въ срединѣ рѣчи. Точно также изъ предыдущаго курса ученики знаютъ о вносномъ предложеніи, стоящемъ въ концѣ сложнаго, теперь они узнаютъ о положеніи его въ началѣ всей рѣчи, а потомъ о дѣленіи его на двѣ части вставкой объяснительныхъ словъ.

Когда ученики усвоятъ и обращеніе и вносныя предложенія, дѣлается указаніе на сходство ихъ по положенію въ рѣчи. То же самое надо сдѣлать и съ вводными словами. Сверхъ всего надо указать на то, что обращенія изучаются въ связи съ повтореніемъ восклицательныхъ и вопросительныхъ предложеній.

При повтореніи слитнаго предложенія дѣлается дополненіе въ изученіи союзовъ и пунктуаціи: *и, а, но, да,* запятая при повторяющихся союзахъ и словахъ, двоеточіе передъ перечисленіемъ.

Изъ всего этого особенное вниманіе приходится остановить на изученіи двоеточія. Практически приходится сталкиваться съ тѣмъ, что и не въ начальной школѣ даже ученики ставятъ двоеточіе при всякомъ перечисленіи—*около дороги летали голуби, воробьи, галки.* Ученики послѣ слова летали поставятъ двоеточіе, объясняя это тѣмъ, что дальше идетъ перечисленіе. Надо обратить вниманіе учащихся, что при перечисленіи всегда есть какое-нибудь *обобщающее* слово. *Никто* его не соберетъ: ни царь, ни царица, ни красная дѣвица. *Все* живо тамъ: холмы, лѣса, янтарь. Около дороги летали *слѣдующія* птицы: голуби, галки, воробьи.

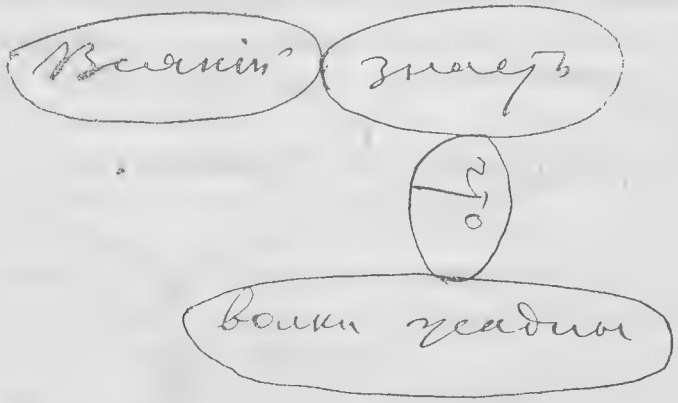
При повтореніи сложно-сочиненнаго (для учениковъ начальной школы лучше терминъ—сложно-составное предл.) къ соединительному сочетанію прибавляется изученіе противительнаго, раздѣлительнаго и винословнаго, но конечно, безъ этихъ названій, а подъ однимъ общимъ видомъ сложно-состав-

ныхъ предложеній. Практически же въ отношеніи правописанія изучаются и наиболѣе главные союзы. Самое же изученіе сложно-составныхъ предложеній сводится каждый разъ къ одному опредѣленію, сколько въ этомъ предложеніи мыслей? Понятна ли каждая мысль, если ее взять отдѣльно изъ предложеній?

Самое опредѣленіе сложно-составного предложенія дается не сразу. Сначала ученики называютъ его просто сложнымъ предложеніемъ, потому что оно сложено изъ нѣсколькихъ понятныхъ мыслей. Только впослѣдствіи, когда они подойдутъ къ сложно-подчиненному предложенію, увидятъ и убѣдятся, что бываютъ случаи, когда предложеніе состоитъ изъ нѣсколькихъ мыслей, но отдѣльно каждую взять нельзя, чтобы она была вполнѣ понятна, только тогда они вполнѣ сознательно усвоятъ и сущность и различіе понятія *составить* предложенія и *подчинить* одно другому.

Изученіе придаточныхъ предложеній лучше повести изъ простого, а начать съ изученія дополнительнаго предложенія. *Всякій знаетъ о жадности волковъ.* Это предложеніе располагается графически, какъ это дѣлали ученики не разъ и раньше, при изученіи простого предложенія.

Такое графическое расположеніе членовъ предложенія, хорошо знакомое ученикамъ, показываетъ наглядно, что съ чѣмъ связывается, когда ученики изобразятъ такъ данное предложеніе, учитель спрашиваетъ, не скажетъ ли кто, какъ сдѣлать настоящее предложеніе изъ словъ *жадности волковъ?* Волки жадны. Давайте сдѣлаемъ теперь сложно-составное предложеніе. Нарисуемъ его. Ученики изображаютъ графически—одинъ на классной доскѣ, остальные у себя въ тетрадяхъ, вверху, какъ и раньше, предложеніе *всякій знаетъ*, а внизу, подъ словомъ знаетъ, второе предложеніе. Что написано у насъ вверху? А внизу? Говорятъ ли такъ? Я прочитаю вамъ предложеніе, а вы подумайте, какой вопросъ можно придать къ сказанному мной? Всякій знаетъ... что?—досказываютъ ученики. А что знаетъ всякій? Что волки жадны. Какъ же сказать все сразу? Всякій знаетъ, что волки жадны. Безъ слова что выходитъ все? Нарисуемъ и его въ нашихъ книжкахъ. Вписовываемъ и вписываемъ, какъ показано ниже.



Такъ при помощи какого слова составлены эти два предложенія? Дальше идетъ сравнительный разборъ сложно-составного предложенія и сложно-подчиненнаго. Выводъ получается тотъ, что въ составномъ предложеніи оба предложенія понятныя (извѣстно было раньше), связаны союзами, но отъ одного предложенія къ другому вопроса задать нельзя (новый выводъ), а въ сложно-подчиненныхъ предложеніяхъ одно предложеніе понятно и отъ него къ другому можно задать вопросъ. А это другое предложеніе, взятое одно, не вполнѣ понятно: *что волки жадны*—чего-то не хватаетъ для пониманія. Оба вмѣстѣ называются *сложнымъ предложеніемъ*. Первое, понятное предложеніе изъ него, называется *главнымъ*, а малопонятное и связанное съ главнымъ вопросомъ—*придаточнымъ*. Оно придано къ главному для поясненія.

Этимъ и надо ограничиться. Давать терминъ-сложно-подчиненное предложеніе не слѣдуетъ: онъ трудонъ для пониманія.

Когда на достаточномъ количествѣ примѣровъ превращенія второстепенныхъ членовъ простого предложенія въ придаточные ученики поймутъ, что придаточное предложеніе объясняетъ главное, они будутъ подготовлены и къ слѣдующему выводу, что всякое придаточное предложеніе, какъ и второстепенный членъ предложенія, объясняетъ въ главномъ одно какое-нибудь слово. На это надо обратить особенное вниманіе, дать понятіе о наиболѣе употребительныхъ въ придаточныхъ предложеніяхъ связкахъ, другими словами, практически поупражнять въ видахъ въ отношеніи правописанія придаточныхъ предложеній, но знакомить съ названіями придаточныхъ опредѣлительныхъ, дополнительныхъ и т. д. предложеній нѣтъ надобности. Достаточно, какъ уже было сказано, если ученикъ вполнѣ сознательно указываетъ главное и придаточныя вообще.

Не лишнимъ будетъ познакомить съ придаточными *полнымъ* и *краткимъ*, которое чаще всего начинается причастіемъ. Говорю—краткимъ, а не сокращеннымъ, какъ учатъ всѣ грамматики, потому, что съ этимъ терминомъ надо вводить въ IV отдѣленіе и самое ученіе о сокращеніи придаточныхъ предложеній А это рано и безполезно, да и не научно къ тому же.

Повторимъ еще разъ, что весь учебный матеріалъ и въ IV отдѣленіи изучается методомъ аналогіи и чисто практическимъ путемъ, на урокахъ списыванія, чтенія и сочиненій. При изученіи этимологіи и синтаксиса простого предложенія мы старались проникнуть во внутреннюю жизнь языка, при изученіи синтаксиса сложнаго предложенія мы стараемся осмыслить изучаемое, лишить его механичности, но глубже этого не идемъ. Поэтому слуховыя упражненія, о которыхъ мы говорили, какъ объ обязательныхъ при изученіи пунктуаціи, остаются въ силѣ не только въ III отдѣленіи, но и въ IV. Только эти упражненія, поддержанныя теоріей, здѣсь углубятся, болѣе осмыслятся, но останутся съ тѣмъ же значеніемъ.

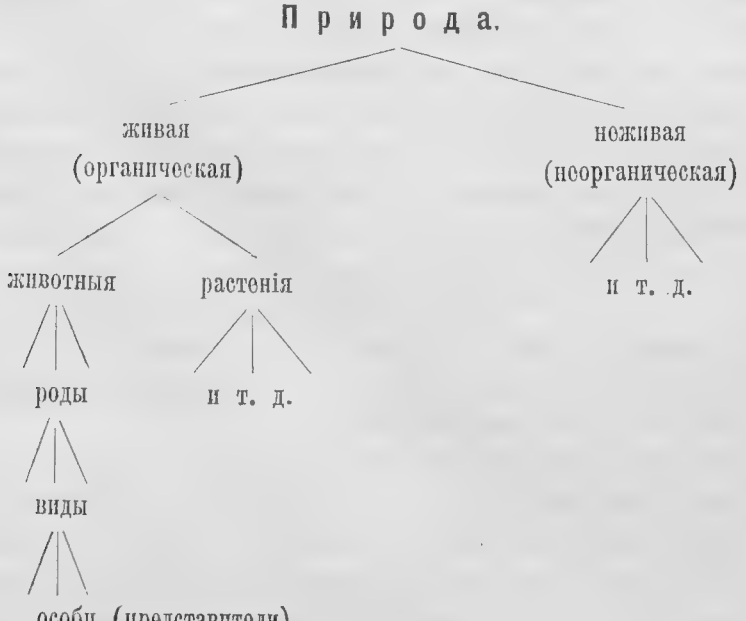
На этомъ мы пока и покончимъ и перейдемъ къ нѣкоторымъ общимъ заключительнымъ замѣчаніямъ.

Изъ теоретической части читатель, конечно, помнитъ, что сочиненіе ставилось нами въ основаніе угла при изученіи ороографіи, что послѣдняя должна изучаться настолько, насколько въ ней явилась потребность. Однако во второй части, въ подробной методической разработкѣ, мы только въ курсѣ младшаго отдѣленія касались вопроса о веденіи сочиненій. Въ курсѣ втораго, третьяго и четвертаго отдѣленій о сочиненіяхъ нами не говорится по

слѣдующимъ основаніямъ. Дать исчерпывающее указаніе на содержаніе, порядокъ, форму и т. д. сочиненій во время ученія—дѣло учебника, а не методики. Для перваго отдѣленія учебникъ уже составленъ, для второго и третьяго—также составляются, при чемъ отдѣлъ о сочиненіяхъ изъятъ изъ нихъ въ особые учебники и поступаетъ уже въ печать, а вмѣстѣ съ ними и методика сочиненій. Особенность этихъ учебниковъ, помимо проведенія метода автора—детальная и методическая разработка предмета. Эта разработка почти устраняетъ необходимость дополнительныхъ разъясненій.

Мы здѣсь коснемся только нѣкоторыхъ частностей. Классификація упражненій, на которую такъ мало дано матеріала въ учебникѣ для младшаго отдѣленія, во второмъ и третьемъ—постепенно развертывается, и ставится нами достаточно широко: мы на нее смотримъ, какъ на методъ изученія природы и ея законовъ, какъ на методъ проведенія идеи единства преподаванія.

Начиная снизу, съ наблюденія отдѣльныхъ реальныхъ предметовъ, нашимъ методомъ аналогіи, которымъ мы изучаемъ орѳографію и грамматику, мы постепенно будемъ итти кверху, все выше и выше, пока у насъ не создастся стройное зданіе, легко размѣщающееся по слѣдующей схемѣ:



Какъ уже сказано, эта схема—вѣнецъ работы, создается снизу, путемъ постепеннаго восхожденія. Затѣмъ въ ней не нужно видѣть, правильнѣе, не нужно думать, что для ея созданія нужно изучать массу всевозможныхъ наукъ

и изучать всесторонне-основательно. Нѣтъ. И тѣхъ малыхъ средствъ, которыя даются уже школой, но почему-то незаконченно, разрозненно-отрывочно, почти достаточно. Немного прибавимъ къ нимъ, измѣнимъ методъ преподаванія, пожелаемъ не останавливаться на полпути—и схему выполнимъ съ успѣхомъ.

Не надо думать, конечно, что это грандіозное зданіе будетъ создано только на урокахъ письма. Нѣтъ. Какъ мы уже говорили, что письмо необходимо связать съ чтеніемъ, классификаціи на урокахъ письма мы не придаемъ такого широкаго значенія. Основы классификаціи, какъ мы ее принимаемъ въ примѣненіи къ дѣтской душѣ, мы проведемъ въ книгахъ для чтенія.

Итакъ, теперь, кажется, ясно намѣтилась разница между распространеннымъ методомъ преподаванія и новымъ, настойчиво выдвигаемымъ самой жизнью; кажется, вполнѣ понятно, что примѣры, случайно попавшіе на страницы „Руководствъ“ или въ голову учителя во время самаго урока, примѣры, подобранные съ спеціально-грамматической цѣлью, ничего не говорятъ ни уму, ни сердцу учащихся; отъ правилъ на почвѣ такихъ примѣровъ вѣетъ холодомъ, сухостью; они запоминаются съ страшнымъ трудомъ. Правда, послѣ ряда долгихъ, долгихъ упражненій, механическихъ и полусознательныхъ, а еще болѣе—глубоко неинтересныхъ, запоминается, усваивается и все это, но зачѣмъ? За тѣмъ, чтобы вскорѣ же по выходѣ изъ школы выбросить все изъ головы, какъ не нужный, мертвый для души баластъ, на пріобрѣтеніе котораго, однако, потрачено очень много драгоцѣннаго времени. Нашъ примѣръ: „Петръ Ивановичъ вдомъ у себя съ дѣлалъ лафку“—сплошныя ошибки и какъ разъ на тѣ простыя правила, о которыхъ съ младшаго отдѣленія ежедневно говорится на многихъ урокахъ. Что же послѣ этого говорить о другихъ, болѣе трудныхъ? Ясно, что въ курсѣ начальной школы доминирующія грамматико-орографическія упражненія должны быть смѣнены раціональной постановкой объяснительнаго чтенія, постановкой, вытекающей изъ знакомства съ основами душевной дѣятельности ребенка. *Созданіе извѣстной густой атмосферы для жизненной умственной дѣятельности ученика—ребенка и тѣсное вплетеніе въ это органическое и стройное цѣлое грамматико-орографическихъ правилъ—вотъ надлежащій и единственный, кажется, раціональный методъ, какъ путь къ душѣ ребенка.* И этотъ методъ, устраняя массу совершенно излишнихъ упражненій, ставя ихъ вообще на свое мѣсто, создастъ твердое знаніе, сознательное, крѣпко-органически слитое съ душевнымъ достояніемъ учащихся.

И мы, повторимъ еще разъ, должны прислушиваться къ жизни ребенка, изучать ее, и, желая приблизить его къ себѣ, должны исходить изъ этой

жизни и возвращаться къ ней: душа ребенка, что музыкальный инструментъ; только опытные, нѣжно-прикасающіеся пальцы и любящая, преданная своему дѣлу душа игрока могутъ производить полные, чарующіе, живущіе своею кипучею жизнью звуки.

Въ заключеніе я не могу не остановиться на одномъ воспоминаніи, такъ оно рельефно оттѣняетъ всю сущность стараго метода и брасаетъ свѣтъ на новый.

Недавно, очень недавно, я остановился надъ спящимъ своимъ ребенкомъ. Быстро вспыхнувшее глубокое сердечное движеніе вызвало откуда-то къ жизни стихи:

Бывало—въ глубокій полуночный часъ,
малютки, приду любоваться на васъ *)
и т. д..—

вызвало и освѣтило и осмыслило эти мертвыя до сихъ поръ строки. 15-лѣтнимъ я училъ ихъ въ руководствѣ Говорова,**) нисколько не понимая ихъ содержанія. И въ теченіе 18 лѣтъ они пролежали въ моей душѣ мертвымъ капиталомъ. Только ставши отцомъ, да потерявши одного ребенка, я понялъ смыслъ этихъ стиховъ, когда оказался въ аналогичной обстановкѣ съ авторомъ стихотворенія. Такія вотъ, однѣ только такія мертвыя строчки и даетъ своимъ питомцамъ современная школа, и подавляющее большинство этихъ мертвыхъ строкъ остаются мертвыми во всю остальную жизнь человѣка.

А врядъ съ этимъ всплываетъ и другое воспоминаніе. 11-лѣтнимъ школьникомъ я по своей личной иниціативѣ училъ стихотв. Сурикова:

Вотъ моя деревня,
вотъ мой домъ родной;
вотъ качусь я въ санкахъ
по горѣ крутой.
и т. д.—

Стихотвореніе сильно нравилось. Я переживалъ все, описываемое въ немъ, какъ свое родное, дѣйствительно происходящее со мной. Я и теперь помню живо всю силу пережитыхъ чувствъ.

На почвѣ этихъ двухъ воспоминаній рельефно—отчетливо рисуется строй отживающей и нарождающейся школы, а вмѣстѣ съ тѣмъ выясняется и сущность новаго метода, какъ пути въ душу ребенка, какъ орудія созданія *изъ человѣка человѣка.*

---

*) Стихотв. Хомякова.

**) *К. Говоровъ.* Опытъ элементарнаго руководства при изученіи русскаго языка практическимъ способомъ. Курсъ 3-й. *Синтаксисъ*

Приложеніе I-е.

Программа

по грамматикѣ русскаго языка въ младшихъ классахъ низшей и средней школы, расположенная въ дидактической системѣ.

Взглядъ на сущность и значеніе методической проработки грамматики, предлагаемый нами, высказанъ въ началѣ этой книги. Онъ сводится къ тому, что на урокахъ грамматики надо изучать не правила, опредѣленія и подраздѣленія различныя въ цѣляхъ орографіи. а *живой духъ языка*, который скрывается въ словѣ. Изученіе этого духа языка и сдѣлаетъ предметъ и плодотворнымъ и интереснымъ для умственнаго развитія учениковъ. Какъ повести это изученіе, говорится выше. Примѣнительно къ младшимъ классамъ низшей и средней школы въ частности я поговорю и еще потомъ, а теперь, пока остановлюсь на одной системѣ.

Принятая въ настоящее время во всѣхъ учебникахъ *научная система* совершенно не соотвѣтствуетъ душѣ учащихся. Какъ извѣстно, она заключается въ томъ, что всѣ части рѣчи изучаются въ установленномъ порядкѣ—имя существительное, прилагательное, числительное, мѣстоименіе и т. д., съ одной стороны, съ другой —при изученіи каждой части рѣчи изучается въ ней все, что положено, сразу, до перехода къ слѣдующей части рѣчи и въ порядкѣ тоже разъ навсегда установленномъ. Такой обычай съ психологической точки зрѣнія нельзя назвать педагогичнымъ. Не только въ начальной школѣ, но и въ низшихъ классахъ средней—изученіе грамматики должно быть поставлено не въ научной, а въ *дидактической системѣ*.

По требованію этой послѣдней мы располагаемъ матеріалъ такъ, чтобы все болѣе жизненное, важное, интересное шло впереди, притягивая къ себѣ все остальное. Съ этой точки зрѣнія понятнѣе и ближе душѣ ребенка рѣчь въ ея цѣломъ. Поэтому и надо начинать изученіе грамматики съ синтаксиса. Это требованіе не новое—всегда начинаютъ съ краткаго очерка синтаксиса простого предложенія, а потомъ переходятъ къ изученію этимологіи. Мотивъ для такого изученія вѣрный—надо познакомить сначала съ составомъ, строеніемъ рѣчи, а потомъ уже изучать составныя части ея. Недостатокъ въ практическомъ выполненіи этой идеи тотъ, что если мы будемъ изучать

синтаксисъ и этимологію отдѣльно, въ разное время, то ребенку не по силамъ будетъ связать общее, понять, что части рѣчи назначены служить частямъ предложенія. Только разсыпавши этимологію среди синтаксиса, главнымъ образомъ, простого предложенія, мы наглядно покажемъ и сущность частей рѣчи, и назначеніе ихъ, и, черезъ то, прольемъ свѣтъ на все изучаемое въ этимологіи. *Мы должны изучать зданіе, а не пути и строительный матеріалъ.*

Съ этой точки зрѣнія вся грамматика разбита на куски такъ, что послѣ куска изъ синтаксиса идетъ соотвѣтствующій, примыкающій къ нему кусокъ изъ этимологіи. Первое освѣщаетъ послѣднее, послѣднее дополняетъ первое, а оба вмѣстѣ даютъ возможность создать подходящую почву для изученія души родного слова, а не одной его скорлупы

Вотъ съ какой точки зрѣнія надо смотрѣть на предлагаемую ниже программу.

Освѣщеніе и методическая проработка многихъ уроковъ дана выше. Въ программу IV отдѣленія берется многое отсюда, что будетъ по силамъ, а система обязательно.

Годъ первый.

1. *Предметъ.* Понятіе дается на этой ступени только о предметахъ видимыхъ, усваиваемыхъ при помощи зрѣнія. Остальное вводится постепенно, незамѣтно, на рядѣ хорошо подобраннаго матеріала.

Предметы одушевленные и неодушевленные (живые и неживые). Данное понятіе образуется на разсмотрѣніи дѣйствительныхъ предметовъ, а не словъ, не именъ существительныхъ, какъ дѣлается обычно.

2. *Имя предмета.* Предметъ, картинка (рисунокъ) и слово (имя предмета). Въ чемъ разница? Для чего она существуетъ?

3. *Мысль и рѣчь.* Въ чемъ сходство и отличіе? Мысль и рѣчь—наша дума: мысль дума про себя, рѣчь—въ слухъ. Для чего намъ нужна рѣчь? Для того, чтобы передавать свои мысли, думы другимъ. Терминъ „предложеніе“ откладывается сообщеніемъ на нѣкоторое время, какъ трудный для пониманія учениковъ.

4 *Предметъ рѣчи.* Понятіе о предметѣ рѣчи (подлежащемъ). Сходство и различіе въ понятіяхъ „предметъ“ и „предметъ рѣчи“. Назначеніе предмета рѣчи. Можетъ ли быть рѣчь безъ предмета рѣчи? Терминъ „подлежащее“ вводится въ употребленіе послѣ, когда ученики поймутъ органически назначеніе предмета рѣчи. Названіе его подлежащимъ сразу приводитъ только къ сухому, отвлеченному запоминанію, а не усвоенію сущности дѣла.

Когда ученики усвоятъ себѣ понятіе о предметѣ рѣчи, возможенъ становится переходъ какъ къ прямому слѣдствію—ознакомленію съ именемъ существительнымъ.

5. *Имя существительное.* Понятіе объ имени существительномъ, какъ знакомомъ уже имени предмета. Почему это имя называютъ существительнымъ? При ознакомленіи съ именемъ существительнымъ на этой ступени имѣются въ виду только предметы, воспринимаемые зрѣніемъ.

1. Чѣмъ выражается предметъ рѣчи? Почему?

2. Предметы мужескаго и женскаго родовъ, имена существительныя муж. и жен. родовъ. Понятіе о среднемъ родѣ, какъ искусственномъ, грамматическомъ, откладывается до другого раза.

3. Числа въ предметахъ и именахъ существительныхъ.

4. Предметы одиночные и массовые, имена ихъ—собственныя и нарицательныя.

6. *Сказуемое.* Что выражаетъ собой въ рѣчи сказуемое? Что означаетъ самое слово—сказуемое? Можетъ ли быть рѣчь безъ сказуемаго? Въ чемъ отличіе между предметомъ рѣчи и сказуемымъ? Предметъ рѣчи—предметъ, который дѣйствуетъ, а сказуемое показываетъ самое дѣйствіе.

Сказуемое выражается глаголомъ, поэтому по ознакомленіи съ первымъ, переходимъ ко второму.

7. *Глаголъ.* Понятіе о немъ, какъ имени дѣйствія. Рѣчь о состояніяхъ предметовъ, какъ трудная на первыхъ порахъ, откладывается пока.

1. Чѣмъ выражается сказуемое въ рѣчи? Почему? Какая разница между сказуемымъ и глаголомъ? Первое показываетъ дѣйствіе, о которомъ говорится въ рѣчи, второе—имя всякаго дѣйствія.

2) Числа глаголовъ. Связь съ числами въ именахъ существительныхъ. Почему она есть?

3. Роды въ глаголахъ муж. и жен. Связь съ именами сущ. и причина ея.

4. Времена, происхожденіе и назначеніе временъ въ глаголахъ. Связь съ выраженіемъ дѣйствія сказуемымъ.

8. *Рѣчь и предложеніе.* Введеніе термина—предложеніе, понятіе дается только объ одномъ краткомъ предложеніи. Понятіе о распространенномъ предложеніи откладывается до своего времени, а еще дальше—понятіе о простомъ предложеніи. Существующій обычай—знакомить со всѣмъ этимъ сразу, на одномъ урокѣ, приводитъ къ непониманію и зубрежкѣ. Всякій практикъ скажетъ, что слѣдующее съ нимъ было, на вопросъ: какъ дѣлится

простое предложеніе или какими бываютъ простыя предл.?—получается отвѣтъ: простыя и распространенныя. Наша логичность сразу не дается дѣтямъ, къ ней надо подойти постепенно, согласно съ требованіями жизни, а не желаніемъ учителя.

9. *Опредѣленіе* при предметѣ рѣчи. Къ чему относится опредѣленіе? Къ предмету рѣчи. На этой ступени опредѣленіе связывается только съ подлежащимъ. Зачѣмъ оно употребляется? Для объясненія, какой предметъ. Почему называется опредѣленіемъ? Потому что оно опредѣляетъ, какое нибудь качество предмета. Какое отличіе отъ сказуемаго? Опредѣленіе указываетъ качества предмета, а сказуемое дѣйствіе предмета. Сходство съ нимъ? Оба говорятъ что-нибудь о предметѣ. Понятіе объ опредѣленіи. Опредѣленіе относится къ предмету, опредѣляетъ качества его.

По ознакомленіи съ сущностью и назначеніемъ въ рѣчи опредѣленій умѣстенъ переходъ къ именамъ прилагательнымъ, какъ къ части рѣчи, назначенной для выраженія опредѣленій.

10. *Имя прилагательное.* Понятіе о немъ, какъ имени качества. Все остальное, входящее въ понятіе имени прилагательнаго, откладывается до слѣдующаго раза.

1. Чѣмъ выражается опредѣленіе? Почему? Какая разница между опредѣленіемъ и именемъ прилагательнымъ? Опредѣленіе показываетъ качество предмета, а имя прилагательное только имя этого качества.

2. Отличіе имени прилагательнаго отъ имени существительнаго? Имя существительное есть названіе предмета, а имя прилагательное — качество.

3. Числа въ именахъ прилагательныхъ. Связь съ числами въ именахъ существительныхъ. Причина этой связи? Имя прилагательное всегда стоитъ при имени существительномъ. Въ какомъ числѣ предметы, въ томъ же и качества должны быть.

4. Роды муж. и жен. въ им. прил. Сущность связи съ им. суш. и причина ея. Тоже, что и въ числахъ.

11. *Дополненіе* при сказуемомъ. Къ чему относится дополненіе? Зачѣмъ оно употребляется? Для указанія предмета, на который переходитъ дѣйствіе предмета рѣчи. Почему названо дополненіемъ? Дополняетъ дѣйствіе. Какое отличіе отъ опредѣленія? Одно объясняетъ предметъ, другое—дѣйствіе. Понятіе о дополненіи. Дополненіе относится къ сказуемому, дополняетъ дѣйствіе.

По ознакомленіи съ дополненіемъ, выражающемся именемъ существительнымъ въ косвенныхъ падежахъ, необходимо перейти къ склоненію существительныхъ.

12. *Имя существительное.*

1. Чѣмъ выражается дополненіе? Почему? Сходство и отличіе въ выраженіяхъ частями рѣчи съ подлежащимъ. Сходны тѣмъ, что оба предметы. Различіе находится въ томъ, что предметомъ рѣчи бываетъ начало слова, а дополненіемъ то же слово, но измѣненное.

Въ связи съ дополненіемъ необходимо дать понятіе о предлогѣ. Рѣчь о предлогѣ возобновляется, когда подойдемъ къ склоненію именъ прилагательныхъ.

2. Измѣненіе именъ существительныхъ. Падежи. Склоненіе муж. и жен. родовъ. Все склоненіе средн. рода и женск. на *ь* откладывается.

13. *Предлогъ.*

1. Значеніе предлоговъ въ рѣчи.

2. При какихъ частяхъ рѣчи употребляются предлоги.

3. Отличіе предлоговъ отъ имени сущ., прил. и глаголовъ.

14. *Предложеніе распространенное.* Понятіе. Отличіе отъ краткаго. Зачѣмъ оно употребляется?

1. Главные члены предложенія

2. Второстепенные.

15. *Сказуемое.*

1. Можетъ ли быть сказуемое безъ дополненія? Когда это бываетъ? Какая разница между сказуемымъ, которое требуетъ и не требуетъ дополненія? Изъ этого вытекаетъ понятіе о залогахъ.

16. *Глаголъ.*

1. Глаголъ, какъ выраженіе различной формы перехода дѣйствія.

2. Залоги. Что они выражаютъ? Дѣйствительный и страдательный залоги; средній залогъ. Остальное опускается, если не совсѣмъ, то надолго.

17. *Опредѣленіе* при дополненіяхъ. Зачѣмъ употребляется. Сходство назначенія опредѣленій при подлежащихъ и дополненіяхъ.

18. *Имя прилагательное.*

1. Въ чемъ разница въ опредѣленіяхъ при подлежащемъ и дополненіи.

2. Склоненіе им. прилагательныхъ. Связь склоненій им. прилагат. съ склоненіемъ им. существительныхъ.

19. *Подлежащее.* Замѣна его. Въ чемъ выражается эта замѣна? Для чего она нужна.

20. *Имя прилагательное.* Замѣна существительныхъ.

21. *Мѣстоименіе.* Какое отличіе отъ имени существительнаго? Почему мѣстоименіе такъ называется. Понятіе о мѣстоименіи.

1. Числа.
2. Лица.

22. *Дополненіе.* Замѣна его мѣстоименіемъ. Въ чемъ разница въ сравненіи съ замѣной подлежащаго.

23. *Мѣстоименіе.*

1. Склоненіе личныхъ мѣстоименій.
2. Склоненіе возвратныхъ мѣстоименій.

24. *Предметъ.* Можетъ ли предметъ быть безъ качествъ. Какъ измѣняются качества съ измѣненіемъ предметовъ. Сравненіе качествъ въ одномъ предметѣ въ разное время. Сравненіе качествъ различныхъ предметовъ въ одно время.

Отсюда переходъ къ изученію степеней сравненія въ именахъ прилагательныхъ.

25. *Имя прилагательное.*

1. Чѣмъ выражается сравненіе качествъ въ предметахъ.
2. Степени сравненія: сравнительная и превосходная. О положительной степени, какъ понятіи трудномъ для ребенка, рѣчь будетъ послѣ.

26. *Обстоятельство при сказуемомъ.* Что объясняетъ обстоятельство, т. е. къ чему относится? Какая разница между дополненіемъ и обстоятельствомъ? (Дополненіе дополняетъ дѣйствіе сказуемаго, а обстоятельство указываетъ—при какихъ условіяхъ, обстоятельствахъ происходитъ дѣйствіе). Въ чемъ сходство съ дополненіемъ? Въ чемъ отличіе отъ опредѣленія? Понятіе объ обстоятельствѣ.

При изученіи обстоятельствъ въ первый годъ надо стараться брать имена существительныя. Нарѣчія откладываются до второго года. Въ первую очередь изучаются обстоятельства мѣста, времени и образа дѣйствія. Обстоятельства причины и цѣли лучше отложить до второго года, гдѣ и присоединить ихъ при повтореніи.

27. *Опредѣленіе,* выраженное числительнымъ, сначала при подлежащемъ, потомъ при дополненіи.

28. *Имя числительное.* Понятіе о немъ. Количественныя и порядковыя числительныя. Склоненіе числительныхъ. Склоненіе числительныхъ изучается въ связи съ опредѣляемыми словами.

29. *Простое и сложное предложеніе.* Понятіе. Въ чемъ заключается различіе? За образецъ сложнаго предложенія берется только самый простой видъ сложно-сочиненныхъ предложеній.

30. Качество предметовъ. Признакъ предметовъ. Сравненіе ихъ. Какъ оно выражается въ предложеніи.

31. *Имя прилагательное.*

1. Имена прилагательныя качественныя и относительныя. Какая разница? Отчего она зависитъ?

Изъ 30 и 31 уроковъ ученики должны понять, что относительное прилагательное показываетъ отношеніе предмета, о которомъ говорится, къ другому предмету. Это указаніе на отношеніе и заключено въ имени прилагательномъ. Напр, *озерная вода.* Одинъ предметъ—*вода*—указывается прямо въ имени существительномъ, а другой—*озеро*—скрытъ въ прилагательномъ *озерная.* Это прилагательное и показываетъ на отношеніе воды къ озеру—вода находится въ озерѣ.

Годъ второй.

1. Повтореніе пройденнаго въ первый годъ. О сущности и ходѣ этихъ повтореній сказано въ 3 главѣ, четвертое отдѣленіе.

Кромѣ расширенія изученнаго, указаннаго въ IV отдѣленіи, здѣсь прибавляется новое.

Имя прилагательное.

Къ качественнымъ и относительнымъ прибавляется—*притяжательное.*

Къ сравнительной и превосходной степенямъ прибавляется понятіе о *положительной.*

На простомъ предложеніи, гдѣ подлежащимъ является прилагательное, дается понятіе объ употребленіи именъ прилагательныхъ въ *значеніи существительныхъ.*

Уменьшительныя имена прилагательныя.

Твердое и мягкое склоненіе—чисто практически.

Имя числительное.

Къ количественнымъ и порядковымъ прибавляется *дробное.*

Мѣстоименіе.

Обращается вниманіе, что одни мѣстоименія замѣняютъ существительныя, другія—прилагательныя. Кромѣ личныхъ, возвратнаго и вопросительнаго, дѣленіе мѣстоименій считаемъ излишнимъ.

Въ склоненіи обращается большое вниманіе на выработку твердости навыковъ въ правописаніи трудныхъ случаевъ.

Примѣчаніе. Повтореніе всего этого, однако, не дѣлается сразу, а постепенно, по мѣрѣ встрѣчи съ чѣмъ-нибудь изъ изученнаго при прохожденіи новаго.

2. *Составное сказуемое.* Простое сказуемое выражаетъ дѣйствіе, составное — отношеніе одного предмета къ другимъ, или указаніе на качество предмета во времени. *День былъ хорошъ.*

3. *Имя прилагательное,* какъ форма выраженія сказуемаго. Полное и краткое прилагательное. Правописаніе.

4. *Вспомогательный глаголъ.* Его назначеніе въ составномъ сказуемомъ.

5. *Вопросительное и восклицательное предложеніе.*

6. *Обращеніе.*

7. *Слитное предложеніе:*

а) нѣсколько сказуемыхъ.

б) „ подлежащихъ.

Какъ образуется слитное предложеніе? Для чего оно употребляется?

8. *Союзъ.* Понятіе. Назначеніе въ слитныхъ предложеніяхъ. Почему называется союзъ.

9. *Сложно-сочиненное предложеніе.* Понятіе о немъ. Виды его: соединительное, противительное, раздѣлительное и винословное. Каждый видъ изучается отдѣльно отъ другихъ, послѣ того, какъ утвердятся въ пониманіи предшествующаго.

10. *Союзъ.*

11. *Слитныя предложенія* въ опредѣленіяхъ, дополненіяхъ, обстоятельствахъ.

12. *Обстоятельство.*

13. *Нарѣчіе.* Что означаетъ нарѣчіе въ предложеніи? Какъ дѣлится нарѣчіе.

14. *Сложно-подчиненное предложеніе.* Главное и придаточное предложеніе. Въ чемъ сходство и отличіе придаточнаго предложенія съ второстепенными членами предложенія?

15. *Полное и краткое (сокращенное) придаточное предложеніе.*

16. *Причастіе,* какъ выразитель краткихъ предложеній. Залоги въ причастіяхъ.

17. *Придаточное опредѣлительное.* Сходство съ опредѣленіемъ. Различіе. Отчего это различіе происходитъ?

18. *Придаточное дополнительное.* Сходство съ дополненіемъ. Различіе. Отчего оно происходитъ?

19. *Придаточныя обстоятельственныя.* Сходство съ обстоятельственными словами. Различіе. Отчего оно происходитъ? Виды обстоятельственныхъ предложеній.

20. *Дѣепричастіе,* какъ форма для краткихъ обстоят. предложеній.

21. *Виды.* Что выражаетъ видъ? Почему два главныхъ вида: совершенный и несовершенный?

22. *Спряженія.* Въ чемъ сущность и различіе спряженій? Отчего то и другое происходятъ?

23. *Междометіе.*

24. *Вводныя слова.*

25. *Вводныя предложенія.*

26. *Приложеніе.*

27. *Вносныя предложенія.*

Вводныя слова и предложенія, приложенія и вносныя предложенія не изучаются каждое сразу, когда къ нимъ придетъ время, а постепенно, практически, начиная задолго, лучше съ самаго начала года. Когда же подойдемъ къ нимъ по программѣ, на долю учениковъ останется немного: дать названіе тому, что ученики хорошо уже знаютъ фактически. А самое изученіе ведется методомъ аналогіи, т. е. каждый новый примѣръ пишется по образцу, по сходству съ раньше написаннымъ.

Приложеніе II-е.

Краткій списокъ наиболѣе лучшихъ книгъ по методикѣ грамматики.

I. Книги общаго характера.

1. *К. Д. Ушинскій.* Человѣкъ, какъ предметъ воспитанія. Сокращенное изд. подъ ред. Сентъ-Иллера, СПБ., ц. 2 р. 50 к.

2. *В. А. Лай.* Экспериментальная педагогика. Перев. подъ ред. В. Е. Игнатьева. Москва, 1910 г., ц. 65 к.

3. *Г. Спенсеръ.* Воспитаніе умственное, нравственное и физическое. Перев. Лазаревой. СПБ., изд. 2, 1906 г., ц. 75 к.

4. *Л. Н. Толстой.* Педагогическія статьи, т. IV въ сочиненіяхъ. Москва. Ц. 1 р. 50 к.

5. *Э. Мейманъ.* Лекціи по экспериментальной педагогикѣ. Перев. подъ редакціей Н. Виноградова, ч. I и II. Москва, 1910 г., цѣна каждой части по 1 р. 60 к.

6. *А. П. Нечаевъ.* Современная экспериментальная психологія въ ея отношеніи къ вопросамъ школьнаго обученія. СПБ. Изд. 2, 1909 г. т. I. Введеніе. Искусство объясненія урока. Ц. 1 р. 80 к.

II. Книги по методикѣ грамматики.

1. *В. А. Богородицкій.* Общій курсъ русской грамматики. (Изъ университетскихъ чтеній). Казань, 1911 г. Изд. 3, ц. 2 р. Изложеніе общедоступное.

2. *Ушинскій.* Руководство къ преподаванію по „Родному Слову“, ч. I и II. Изданіе разныхъ лѣтъ.

3. *В. Шереметевскій.* Статьи по методикѣ начальнаго преподаванія русскаго языка. Подъ редакціей Каллаша. М. 1910 г., ц. 70 к.

4. *Гильдебрандъ.* О преподаваніи родного языка въ школѣ и о національномъ воспитаніи и образованіи вообще. Перев. съ нѣмец. Е. Е. Якушкинымъ. Москва, 1911 г. Изд. 2, ц. 1 р.

5. *М. А. Тростниковъ.* Методика русскаго литературнаго языка. Ч. II, методика письма и письменныхъ упражненій. Юрьевъ, 1911 г. Изд. 3, ц. 50 коп.

6. *Его же.* Указ. соч. Ч. III, методика грамматики. Юр., 1911 г., изд. 3, ц. 50 к.

7. *Фармаковскій.* Методика правописанія по воззрѣніямъ русскихъ педагоговъ и по ученію экспериментальной школы. Кіевъ-Одесса, 1910 г. Изд. 2. Ц. 50 к.

8. *Э. Мейманъ.* Лекціи, ч. III. Ц. 1 р. 25 к.

9. *Педагогическая академія,* изд. по подпискѣ, подъ ред. проф. А. П. Нечаева. Т. II: методы первоначальнаго обученія. Русскій языкъ *Н. К. Кульмана.* Ц. 1 р. 60 к.

10. *А. Д. Алферовъ.* Родной языкъ въ средней школѣ. Москва, 1911 г. Ц. 2 р. 50 к.

11. *Ап Соболевъ.* Критическій обзоръ способовъ обученія правописанію. Изд. жур. „Рус. Шк.“, СПБ., 1900 г. Ц. 60 к.

ОГЛАВЛЕНІЕ.

Стран.

Предисловіе I

Введеніе . . . . . 1— 8

1. Исторія возникновенія метода. 2. Отношеніе идей и метода автора къ идеямъ новой педагогики.

Глава первая . . . . . 9—66

I. Два взгляда на методологическую сущность науки, 9—10. Какъ воспринимаетъ душа новыя познанія, 11—12. Процессъ дѣятельности, какъ одна изъ основъ метода, 12—13. Каковъ методъ природы, 13. Современный методъ преподаванія правописанія въ освѣщеніи психологіи, 13—15. Необходимость подвижной системы обученія; созданіе ея одна изъ задачъ школы. Идея подвижного учебника; грамматическія тетради, ихъ назначеніе, 15—17. Методъ аналогіи. Его сущность, психологическое обоснованіе; что такое методъ, 17—31.

II. Какъ образовалась рѣчь; особенности мышленія первобытнаго человѣка и ребенка, 31—34. Какъ образовалось письмо; рисованіе у первобытнаго человѣка и ребенка; исторія развитія рисованія у ребенка, 34—37. Рисованіе, его содержаніе и значеніе въ школьный періодъ, 37—44.

III. Письмо по картинкамъ; исторія его развитія; Критическая оцѣнка практическаго выполненія идеи, 44—48. Сочиненія съ перваго же письменнаго слова; загадки—средство для достиженія цѣли, 48—49.

IV. Психологическое значеніе загадокъ въ жизни народа и ребенка; какъ ими пользоваться въ цѣляхъ сочиненій и орѳографіи, 49—52. Пословицы, какъ педагогическій матеріалъ у Ушинскаго и современныхъ авторовъ, 52—54. Грамматическое чтеніе, 54. Летучіе картинные обороты языка, шутки, 54—56.

V. Основное требованіе въ изученіи языка—связь всѣхъ предметовъ познанія; синтезъ, какъ базисъ при обученіи, 56—60.

VI. Краткій перечень всѣхъ основныхъ положеній предлагаемаго метода, 60—66.

Глава вторая . . . . . 67—137

I. Ненормальность постановки изученія грамматики и орѳографіи въ современной школѣ, 67—69. Въ чемъ причина этого.—Недостатки системы преподаванія; —сущность письма; значеніе диктовки, 69—73. Критическій обзоръ изученія правописанія до грамматики, 73—77. Критическій обзоръ изученія грамматики, какъ источника правописанія, 77—80.

II. Краткій историческій очеркъ методовъ преподаванія грамматики и правописанія. Ученіе Ушинскаго, 80—84; ученіе грамматистовъ, 84—86; ученіе антиграмматистовъ, 86—91. 2. Списываніе, его обоснованіе, 91—95; постановка, 95—97; умственное представленіе словъ, 97—98;

Стран.

къ чему сводится сущность новаго теченія у насъ, 98—99. 3. Какимъ долженъ быть методъ преподаванія правописанія въ Россіи. Принципы построенія орѳографіи, 99—101. 4. Аналогія, какъ путь, удовлетворяющій намѣченнымъ требованіямъ, 101—102.

III. Сущность современной школьной грамматики въ историческомъ освѣщеніи 103—107; двѣ задачи изученія грамматики, 107—109; общій очеркъ порядка изученія грамматики; основанія, изъ которыхъ онъ вытекаетъ; значеніе вопроса—*зачѣмъ?* 109—111; словообразованіе, 111, -словарь, 111—112.

IV. 1. Программа автора по правописанію и грамматикѣ. Методъ аналогіи съ точки зрѣнія современныхъ руководствъ по списыванію съ рукописнаго текста, 112—114; таблица и программа поурочнаго распредѣленія матеріала для младшаго отдѣленія по методу аналогіи, 114—116; программа для слѣдующихъ отдѣленій, 116—120. 2. Методъ преподаванія пунктуаціи на основаніи данныхъ слуха, 120—127.

V. Постановка списыванія на второй ступени, когда ученики знакомы со всѣми правилами правописанія, 127—133.

VI. Время начала обученія письму. Основныя требованія въ вопросѣ о началѣ обученія письму; методъ совмѣстнаго и раздѣльнаго обученія грамотѣ съ точки зрѣнія основъ обученія письму, 133—137.

Глава третья . . . . . 138—296

Практическая проработка матеріала въ конспектахъ и планахъ.

Младшее отдѣленіе . . . . . 138—208

Урокъ 1. Умственное представленіе словъ, конспектъ 138
Уроки 2—12. Письмо словъ, окруженныхъ сочиненіями-загадками. 143
Урокъ 11. Понятіе о гласныхъ и согласныхъ. Дѣтскія сочиненія. 155
Урокъ 13. Правописаніе *ъ* и *ь* въ концѣ словъ. Какъ вести запись въ грамматическія тетради 162
Урокъ 14 Начало письменныхъ сочиненій 165
Уроки 15—17. Продолженіе того же и правописаніе 167
Урокъ 18. Правописаніе *ь* въ срединѣ словъ 174
Уроки 19—20. Сочиненія и правописаніе 175
Урокъ 21. Правописаніе *й* 177
Уроки 22—26. Сочиненія и правописаніе 178
Урокъ 27. Понятіе объ имени предмета 185
Урокъ 30. Понятіе о множественномъ и единственномъ числахъ Дѣтскія сочиненія 189
Урокъ 33. Понятіе о предметѣ рѣчи. Дѣтскія сочиненія 194
Уроокъ 36. Правописаніе *ь* въ срединѣ слова 197
Урокъ 39. Правописаніе *ъ* на вопросъ—*гдѣ* 198
Урокъ 42. Понятіе о сказуемомъ. Дѣтскія сочиненія 201
Урокъ 45. Правописаніе предлоговъ съ существительными. Дѣтскія сочиненія 203
Урокъ 48. Удвоенные согласные 207

Второе отдѣленіе . . . . . 209—256

Общій очеркъ и таблица коренныхъ словъ, расположенныхъ по новому методу 209
Уроки 1 и 2. Повтореніе пройденнаго въ младш. отд.: рѣчь, предметъ рѣчи, сказуемое; предметъ, имя предмета; единств. и множ. числа 220

Стран.

Урокъ 3. Понятіе объ имени дѣйствія 222
Урокъ 4. Правописаніе *і* 224
Урокъ 5 Единствен. и множ. числа именъ дѣйствія 224
Урокъ 6. Одушевленные и неодушевленные предметы 225
Урокъ 7. Объяснительныя слова, отвѣчающія на вопросы косвенныхъ падежей (дополненія) 226
Урокъ 8. Коренныя слова о питаніи 227
Урокъ 9. Мужской родъ именъ предметовъ 229
Урокъ 11. Объяснительныя слова на вопросы какой, который, чей (опредѣленія) 231
Урокъ 13. Женскій родъ именъ сущест. 232
Урокъ 14. Правописаніе *и* послѣ шипящихъ 233
Урокъ 16. Роды въ глаголахъ 233
Урокъ 18. Понятіе о признакахъ качества предмета 235
Урокъ 19. Настоящее время глаголовъ 236
Урокъ 20. Коренныя слова о времясчисленіи 238
Урокъ 21. Числа именъ прилагательныхъ 238
Урокъ 22. Коренныя слова о лѣсѣ 238
Урокъ 23. Роды именъ прилагательныхъ 238
Урокъ 24. Коренныя слова о полѣ 238
Урокъ 25. Предлоги съ прилагательными 238
Урокъ 26. Прошедшее время глаголовъ 238
Урокъ 28. Правописаніе глухихъ согласныхъ на концѣ слова—*з* и *с* 239
Урокъ 29. Будущее время глагола 241
Урокъ 31. Общій выводъ о временахъ глагола 241
Урокъ 33. Правописаніе—*тлъ* 241
Урокъ 35. Глухіе на концѣ—*д* и *т* 242
Урокъ 36. Слитныя предложенія, слиты сказуемыя 242
Урокъ 38. Глухіе—*б* и *п* 243
Урокъ 41. Собственныя и нарицательныя имена 243
Урокъ 42. Объяснительныя слова (обстоятельства мѣста *гдѣ*) . . 250
Урокъ 43. *ь* во 2 лицѣ глаголовъ настоящаго времени 251
Урокъ 44. Союзы 251
Урокъ 46. Глухіе *в* и *ф* 252
Урокъ 47. Предлогъ съ глаголами 252
Урокъ 48. Обстоятельства мѣста: *куда* 254
Урокъ 49. Переносъ словъ 254
Урокъ 50. Глухіе *г* и *к* 254
Урокъ 51. Обстоятельства мѣста: *откуда* 254
Урокъ 52. Удареніе 255
Урокъ 53. Глухіе *ж* и *ш* 254
Урокъ 54. Вопросительный знакъ 255
Урокъ 55. Сомнительные гласные *а—о* 255
Урокъ 56. Обстоятельства времени: *когда* 255
Урокъ 57. Общій выводъ о правописаніи глухихъ согласныхъ на концѣ словъ 255

Третье отдѣленіе . . . . . 257—277

Урокъ 1. Повтореніе: имя предмета, числа, роды 257
Уроки 2—3. Повтореніе: коренныя слова, ... 257
Урокъ 4. Мѣстоименіе 257

Стран.

Урокъ 5. Повтореніе: правописаніе глухихъ въ концѣ слова . . 258
Урокъ 7. Законъ уподобленія 258
Урокъ 8. Лица мѣстоименія. ед. и множ. чиселъ 260
Урокъ 11. Понятіе о глухихъ и звонкихъ согласныхъ 291
Урокъ 12. Обстоятельства образности 261
Урокъ 14. Слитное предложеніе, въ дополненіяхъ 262
Урокъ 16. Понятіе о сравнительной степени 262
Урокъ 17. Правописаніе глухихъ *въ срединѣ слова ж* и *ш* 262
Урокъ 19. Правописаніе сравнительной степени—*же* 263
Урокъ 20 Глухіе въ срединѣ *д* и *т* 264
Урокъ 22. Слухъ, какъ органъ воспріятія предметовъ. Имена существительныя 264
Урокъ 23. Слитныя предложенія, опредѣленія 265
Урокъ 24. Глухіе—*б* и *п* 265
Урокъ 26. Склоненіе мѣстоименій 1-го лица 265
Урокъ 27. Понятіе о корняхъ словъ 265
Урокъ 28. Слитныя предложенія, обстоятельства 66
Урокъ 29. Глухіе—*в* и *ф* 266
Урокъ 30. Органы осязанія; предметы 266
Урокъ 31. Правописаніе степени сравненія—*йшій* 266
Урокъ 32. Глухіе—*з* и *с* 266
Урокъ 33. Органы обонянія; предметы 266
Урокъ 34. Обращеніе и восклицательный знакъ 266
Урокъ 35. Имя числительное 267
Урокъ 36. Глухіе *г* и *к* 268
Урокъ 37. Предлоги съ мѣстоименіями 268
Урокъ 38. Правописаніе числительныхъ 50—80 268
Урокъ 39. „ „ 11—20 и 30. 269
Урокъ 40. Окончаніе словъ 270
Урокъ 41. Родовыя окончанія существительнаго жен. р. и правописаніе *ь* послѣ шипящихъ 271
Урокъ 42. Сложно-сочиненное предложеніе 271
Урокъ 43. Обобщеніе о глухихъ въ срединѣ слова 271
Урокъ 44 Окончаніе прилагательныхъ *аго* и *ого* 271
Урокъ 45. Сравнительная степень на—*е* 271
Урокъ 46. Предлоги съ числительными 271
Урокъ 47. Обобщеніе правописанія степеней сравненія 271
Урокъ 48. Глаголы 1-го лица 271
Урокъ 49. Правописаніе именъ прилагательныхъ въ имен. пад. множ. ч., муж. рода 271
Урокъ 50. Обобщеніе правилъ правописанія предлоговъ съ именами и глаголами 273
Урокъ 53. Понятіе о среднемъ родѣ . . . . . —
Уроки 54—58. Правописаніе глаголовъ 274
Урокъ 59. Повелительное наклоненіе (см. ур. 64) 275
Уроки 60—66. (См. программу на стр. 119) . . . . . —

Четвертое отдѣленіе. . . . . . 277—297

1. Общія замѣчанія 277
2. Имя существительное . . . . . .

Стран.

3. Имя прилагательное 280
4. Имя числительное 281
5. Мѣстоименіе 282
6. Глаголъ 283
7. Нарѣчіе 287
8. Предлогъ 288
9. Союзъ и междометія . . . . . –
10. Синтаксисъ . . . . . 288—296

11. **Приложеніе I.** Программа по грамматикѣ русскаго языка въ младшихъ классахъ низшей и средней школы въ дидактической системѣ . . . . . 297—305

12. **Приложеніе II.** Краткій списокъ книгъ по грамматикѣ и правописанію 306
13. Оглавленіе . . . . . 308—312

Того же автора.

1. „О новыхъ началахъ преподаванія орѳографіи". Изд. журн. „Рус. Нач. Учит." 1908 г. С.-П.-Б. Ц. 10 коп.

2. Таблица коренныхъ словъ, расположенныхъ по новому методу. „Ручное наглядное пособіе". Изд. журн. „Нар. Обр." 1911 г., С.-П.-Б. а) Для учителей. Ц. 5 коп. б) Для учениковъ на плотной бумагѣ. Ц. 3 коп.

Печатается:

3. „Давайте сочинять". Ч. 1, 2 и 3.

Закончены къ печати:

4. Учебникъ „Новый путь обученія родному языку". Вып. I; сочиненіе, правописаніе, грамматика. Для младшаго отдѣленія.

5. Задачникъ „Новый путь обученія счисленію". Вып. I, для младшаго отдѣленія.

Готовятся къ печати:

6. „Новая методика родного языка". Ч. 1, обученіе грамотѣ.

7. Букварь.

8. „Новая методика родного языка". Ч. II, вып. 2: обученіе сочиненіямъ.

Всѣ книги построены по оригинальнымъ идеямъ автора.